

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Respektování vývojových specifik v současné mateřské škole**

**Respecting development specifications in present kindergarten**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jana Havlová

Autor diplomové práce: Jana Štrausová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinované

Diplomová práce dokončena: duben 2010

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury

V Praze dne 7. dubna 2010

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala především vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Havlové za laskavé vedení, za připomínky, cenné rady a trpělivost při konzultacích v průběhu zpracování.

Děkuji také všem, bez jejichž pomoci, podpory a důvěry by nebylo možné práci dokončit. Dětem, rodičům, učitelkám, ředitelkám, přátelům, naší paní ředitelce a svým kolegyním, svým dvěma dětem, Mgr. Veronice Douchové za jazykovou korekturu a pomoc s grafickou úpravou.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá vývojovými specifiky předškolního dítěte z hlediska respektování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Sleduje vývojové zvláštnosti a individuální potřeby současné generace předškolních dětí. Je zaměřena na zkoumání, hledání rozdílů a odlišností v individuálních potřebách a specifických projevech dětí. Hledá potenciální příčiny možných jevů a zároveň možnosti jak potřeby všech dětí v současné mateřské škole uspokojovat. Snaží se o hlubší proniknutí do podstaty zkoumaných jevů, hledá možná pozadí a souvislosti v době současné i v pramenech minulosti.

**Klíčová slova:** dítě předškolního věku, vývojová specifika, potřeby, rodina, mateřská škola, tzv. indigové dítě

## **Annotation**

This diploma thesis focuses on development specification in pre-school children with emphasis on respecting its needs in present kindergarten environment. The thesis observes development specifications and individual needs of present generation of pre-school children. Main aim lies in observation, searching differences and distinctions in individual needs and specific demonstrations of children. The thesis on one hand looks for potential causation of possible phenomenon and on the other looks for possibilities how to fulfil the needs of all children in the present kindergarten. It tries a deeper insight to the basis of examined events, looks for possible background and connections in present time as well as in historic resources.

**Key words:** pre-school child, development specifications, needs, family, kindergarten, so-called indigo-child

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
2.1	Pojetí dítěte .....	9
2.2	Dítě předškolního věku .....	9
2.3	Formující činitelé psychického vývoje .....	10
2.3.1	Rodina dítěte .....	10
2.3.2	Mateřská škola .....	11
2.4	Vývojová specifika dítěte předškolního věku .....	12
2.4.1	Fyzický vývoj dítěte .....	13
2.4.2	Vývoj poznávacích procesů .....	14
2.4.3	Vývoj herní činnosti .....	15
2.4.4	Vývoj kresby .....	16
2.4.5	Vývoj řeči .....	16
2.4.6	Vývoj paměti .....	17
2.4.7	Emoční vývoj a socializace .....	18
2.5	Potřeby dítěte předškolního věku .....	19
2.5.1	Přirozené lidské potřeby dle Abrahama Maslowa: .....	20
2.5.2	Základní psychické potřeby dítěte předškolního věku podle Z. Matějčka a J. Langmeiera .....	23
2.6	Faktory ovlivňující dítě v současném světě .....	25
2.7	Tzv. indigové děti – fenomén indigové barvy, možné pozadí .....	27
2.7.1	Charakteristika tzv. indigových dětí .....	30
2.7.2	Potřeby tzv. indigových dětí .....	32
2.7.3	Pohled neurofyzologie a možné pozadí projevů dětí .....	34
2.7.4	Pohled psychologie a možné pozadí projevů dětí .....	37
2.7.5	Pohled pedagogiky a možné pozadí zkoumané problematiky .....	40
2.8	Shrnutí .....	42

<b>3</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
3.1	Úvod.....	44
3.2	Cíle.....	45
3.3	Vstupní hypotézy .....	45
3.4	Metody a techniky.....	45
3.4.1	Dotazník pro učitelky mateřských škol .....	47
3.4.2	Rozhovor s rodiči – rodinná anamnéza.....	48
3.4.3	Pedagogická diagnostika dítěte doplněná rodinnou anamnézou (s přílohami dětských kreseb) .....	48
3.5	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	71
3.5.1	Závěrečné shrnutí dotazníkového šetření .....	78
3.6	Vyhodnocení empirického šetření .....	80
3.7	Zhodnocení hypotéz.....	81
3.8	Diskuse.....	82
3.9	Závěr .....	86
<b>4</b>	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>88</b>
<b>5</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>92</b>

# 1 ÚVOD

Osobnostně a humanisticky orientovaná předškolní výchova je koncipována na individuálním přístupu a respektování individuálních potřeb dítěte předškolního věku. Uspokojování základních lidských potřeb v dětství je považováno za zásadní, klíčové a předurčující jaký se z dítěte stane člověk.

Předkládaná práce chce být podnětem k zamyšlení nad potřebami dětí v současné mateřské škole, které by vedlo ke vzájemnému porozumění, empatii a toleranci k rozvíjející se osobnosti dítěte.

Z bohaté odborné literatury a z četných výzkumů vyplývá, že vývoj dítěte je celkově rychlejší, děti jsou mentálně vyspělejší, životní podmínky a tedy i formativní vlivy jsou odlišné než byly dříve. Děti mají jiné potřeby než jaké měly generace nazpět (In: Opravilová, 2002, str.21).

Tento jev lze chápat jako důsledek přirozeného vývoje světa. Dětská nepozornost, nesoustředěnost, roztěkanost, hyperaktivita se stávají v současné době rozšířenými pojmy. Některé děti se mohou chovat odlišně, nezvykle jinak než minulé generace před nimi. Mohou svými postoji a chováním vnášet do dětského společenství nové situace, se kterými se dříve nebo později můžeme pedagogicky potýkat.

Tyto aspekty kladou otázky, jaké podmínky vytváříme dětem k uspokojování jejich potřeb, k rozvoji jejich osobnosti a všech jejich individuálních potencií. Co jim poskytujeme, oč usilujeme, jaké si klademe cíle, kam je chceme dovést v tomto světě, který je již v současné době sám o sobě složitý.

Práce chce být příspěvkem k této problematice a pomoci k integraci a pochopení některých netypických projevů dětí, které bývají dostupnou literaturou označovány jako tzv. indigové děti. Pokusí se hledat odpovědi na otázky co může způsobit, že se v některém dítěti nevyznáme a ono se v důsledku toho nevyzná v nás. Dostupná literatura uvádí, že u některých dětí může tradiční výchovné působení nejen selhávat, ale někdy může i nevědomě rozvíjet negativní stránky jejich osobnosti.

Pro nahlédnutí do problematiky výše zmíněných dětí a daných souvislostí je teoretická část práce věnována analýze pojmů dítě předškolního věku, vývojová specifika, potřeby, rodina, mateřská škola, tzv. indigové dítě.

Pozornost je z výše uvedeného důvodu zaměřena na zkoumání potřeb dětí a na porovnávání, zda se potřeby dětí nějakým výrazným způsobem od sebe liší. Hledá důvody a potenciální příčiny možných jevů a zároveň možnosti a způsoby jak potřeby těchto dětí naplňovat. Rodina tvoří nedílnou součást světa dítěte, tedy do problematiky je nutno zahrnout také způsob života rodiny, postoje, výchovný styl a postavení dítěte v rodině.

Výzkumné šetření vychází z předpokladu, že mateřská škola má významný vliv na rozvoj osobnosti dítěte a naplňuje potřeby dítěte tak, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Práce vychází z hypotéz:

1. Předpoklad, že učitelky mateřských škol respektují potřeby dětí tak, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Podhypotéza:

Předpoklad, že učitelky mají jasnou představu, jak naplňovat potřeby dětí v mateřské škole.

2. Předpoklad, že určitá skupina dětí v současné mateřské škole reaguje na běžné podněty netypickými projevy.

Podhypotéza:

Předpoklad, že souhrn některých netypických projevů v současné mateřské škole je charakteristický pro děti, které bývají označovány jako tzv. indigové děti.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Pojetí dítěte

Pojetí dítěte se v průběhu dějin mění spolu s vývojem společnosti. V současné době chápeme dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou, lidskou bytost, která prochází od svého prvopočátku určitými vývojovými etapami, které mají každá svůj specifický průběh. Dítě by mělo být přijímáno již před narozením. Potřebuje bezpečné a láskyplné prostředí, které uspokojí jeho specificky lidské potřeby, v jejichž základu stojí přijetí dítěte bez výhrad.

Podle Bruceové (1996) na osobnost dítěte existují v zásadě tři hlavní názory.

- **Empirismus** vidí v dítěti tvárný objekt, jehož vývoj je formován vlivem sociálního prostředí s důrazem na zkušenost a schopnost učení.
- **Nativismus** chápe dítě jako jedince, který je již biologicky předurčen k vývoji určitým směrem, neboť plán vývoje je v něm apriori uložen.
- **Interakcionismus** lze chápat jako proces, který klade důraz na genetické dispozice a vlivy prostředí, spolu se vzájemným působením vyvíjejícího se jedince s druhými osobami, zejména s těmi, které jsou pro něho důležité. Interakcionalistická teorie charakterizuje současné pojetí dítěte a rovněž formuluje základní myšlenky osobnostně orientované předškolní výchovy.

Úmluva o právech dítěte, přijatá v roce 1989 definuje dítě jako „*lidskou bytost mladší 18 let, pokud zletilost není zákonem stanovena dříve*“ (Práva dítěte v dokumentech, 1998, str. 10).

### 2.2 Dítě předškolního věku

Za počátek předškolního věku považujeme většinou období od tří do šesti let, tak jak uvádí některé odborné literatury (In: Helus, 2003; Vágnerová, 2007).

Langmeier, Krejčířová (2006), označují předškolní období v širokém slova smyslu od narození (někdy i včetně období prenatalního) až po vstup dítěte do školy. Z hlediska zkoumané problematiky se přikláníme k pojetí od prenatalního období, neboť vývoj dítěte nezačíná ve třech letech života.

Komenský klade důraz na význam výchovy a formování dítěte od narození do šesti let jako rozhodující pro celý další vývoj člověka. Klade otázku „...co slepé, chromé, křivé na svět vyjde, kdo to napraví?“ (1964, str. 13).

Steiner (1993, str.21, 22) zdůrazňuje, že „...v celé pozdější době již nelze zpětně napravit, co se při výchově do sedmého roku promeškalo“.

Předškolní věk považujeme za svébytné neopakovatelné období, které je zásadní pro získávání základních životních hodnot, návyků, postojů, způsobů chování a základů životního stylu. Charakteristickým rysem tohoto období je postupné překračování rámce rodiny, kdy se vazby dítěte na rodinu pozvolna uvolňují. Konec předškolního období je zpravidla určen nástupem do školy, kdy se předpokládá určitá, vývojově přiměřená sociální zralost dítěte.

## 2.3 Formující činitelé psychického vývoje

Za činitele psychického vývoje pokládáme dědičnost a vnější vlivy prostředí.

Psychický vývoj chápeme jako proces zákonitých proměn, které nastávají v určité posloupnosti a týkají se komplexně celé osobnosti jedince. Rozvoj všech složek celé osobnosti jedince je determinován mnoha faktory, které na sebe vzájemně působí. Každý jedinec se rodí s určitými genetickými dispozicemi, které jsou základem pro vytváření osobnostních rysů, vlastností i schopností rozvíjejícího se člověka.

*„Duševní vývoj je do značné míry determinován biologicky, tj. tělesným vývojem. Nejdůležitější je při tom vývoj mozku. Probíhá biologické dozrávání mozku a tím se zvětšují jeho funkční možnosti, roste kapacita pro učení. Na základě toho se realizuje genetický program“* (Helus, 2003, str. 36).

Genetické dispozice předurčují individuální rozvoj jedince, určují tempo zrání i učení, ovlivňují úroveň rozumových schopností i citovou složku rozvíjející se osobnosti. Prostor, v němž vývoj probíhá, se rovněž zásadním způsobem podílí na průběhu celého vývoje jedince. Prvotní vlivy označujeme jako sociokulturní prostředí (In: Vágnerová, 2007).

### 2.3.1 Rodina dítěte

Primárním a nejdůležitějším prostředím je pro dítě rodina, kterou lze definovat jako nejstarší společenskou instituci, systém vzájemných vztahů, který by měl uspokojovat

základní biologické a psychické potřeby dítěte. Na rozvíjející se osobnost dítěte má vliv celá řada faktorů, vycházející z rodinného prostředí. Dítě je bytost, jejíž nejcharakterističtější vlastnosti vznikají teprve důsledkem začleňování do kultury určitého lidského společenství.

Dané společenství specifikuje osobnost dítěte a určuje ho společensko – kulturním systémem svých hodnot a norem. Tento proces nazýváme socializací a chápeme ho jako postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Každá vztahová zkušenost je obecně považována za specifický druh učení – sociální učení, které není možné bez určité sociální zkušenosti. Sociální učení má určité společné rysy v každém lidském společenství, probíhá po celý život a úzce souvisí s osobnostním rozvojem (In: Vágnerová, 2007).

Langmeier a Krejčířová (2006, str.83) se k socializaci dítěte mezi prvním a třetím rokem života vyjadřují takto: *„Jeho schopnost sociálního porozumění plynule narůstá.... roli v tomto vývoji ovšem stále hraje především kvalita vztahu dítěte s matkou a spíše než slova jsou důležité prožitky skutečného vzájemného emočního sdílení.... Pokud matka není dostatečně citlivá ke všem pocitům dítěte.... pak je narušen rozvoj empatie, která je jedním z nejdůležitějších předpokladů prosociálního chování“.*

První sociální zkušenosti dítěte se odehrávají v rodině, kterou pokládáme za primární sociální skupinu. Prostředí rodiny by mělo dítěti poskytovat citové zázemí, které by dítě vnímalo jako zdroj jistoty a bezpečí. Raný vztah dítěte s matkou je obecně považován za důležitý základ pro jeho další psychický vývoj. Rodinu lze charakterizovat jako společenství, ve kterém by dítě mělo získat pocit základní důvěry ve své okolí a v sebe. Pro svůj optimální vývoj potřebuje dítě lásku, přijetí bez výhrad, pochopení, stejně tak jako stanovená a jasná pravidla, kterým porozumí.

### **2.3.2 Mateřská škola**

Současnou mateřskou školu chápeme jako primární vzdělávací instituci, která doplňuje rodinu. Tato má prvotní podíl na výchově dítěte. Spolupráci mateřské školy s rodinou lze pokládat za prvotní předpoklad pro všestranný harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Mateřskou školu považujeme za další velmi významnou etapu dítěte při začleňování do širšího společenství, kde poznává samo sebe i ostatní, jiné kulturní zvyklosti

a společenské normy. V mateřské škole dítě získává důležité zpětné informace o vlastních možnostech i určitých mezích vlastního chování.

Steiner (1993, str.88) říká, že „...to nejdůležitější při výchově a výuce se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte“.

Rozvoj všech složek osobnosti jedince ovlivňují první roky života, které mají v životě dítěte klíčový význam po celý další život. Rodina jako primární a nejvýznamnější sociální skupina poskytuje dítěti nejzákladnější zkušenosti.

Mateřská škola je institucí, která může dále ovlivňovat celý komplex rozvíjející se osobnosti dítěte. Mateřskou školu lze chápat jako dalšího činitele fyzického, psychického a kognitivního vývoje dítěte, jako prostředí, kde se odehrává další nová etapa socializace dítěte ve spolupráci s rodinou (In: Koťátková, 2008).

Osobnostně orientovaná předškolní výchova klade důraz na přirozené potřeby dítěte, na podmínky pro jeho optimální rozvoj, s respektováním individuality dítěte a jeho specifických zvláštností. Zároveň respektuje různé tempo rozvoje a učení dítěte, jeho zájmy, specifické potřeby i rozdílné sociální zkušenosti. Cíle humanisticky a osobnostně orientované předškolní výchovy stojí na komplexním rozvíjení osobnosti dítěte a jeho potenciálu (In: Opravilová, Kropáčková, 2005).

Cíle, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), chápeme jako univerzální obecné dlouhodobé a přirozené:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení hodnot, na nichž je naše společnost založena,
- získání osobnostních postojů.

Cíle směřují ke klíčovým kompetencím:

- kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

## **2.4 Vývojová specifika dítěte předškolního věku**

Objevování nových vztahů a s nimi sociálních rolí, postupné osvojování si nových kulturních návyků, základních norem chování, ovlivňující komplexní rozvoj celé osobnosti dítěte pokládáme za další novou etapu ve vývoji, která předurčuje, jaký se

z dítěte stane člověk. Předškolní věk je všeobecně považován za období vrcholu fantazie, která postupně vývojem dítěte odezní.

Předškolní věk a jeho charakteristické znaky dělí toto období od předcházejícího batolecího a následujícího období školního věku. Přejít mezi jednotlivými fázemi vývoje nemusí být vždy plynulý. Mohou se objevovat vývojové skoky, aniž by některá z vývojových fází byla přeskočena. Toto období bývá často označováno jako „*věk hry*“ (In: Vágnerová, 2007).

Psychosociální vývoj Erikson dělí na osm stádií, přičemž každou vývojovou fází definuje základním úkolem. Vývoj označuje jako celoživotní proces, který nekončí dosažením dospělosti. Od stádia základní důvěry a naděje, přes stadium první autonomie se dítě dostává do období iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Jako úkol tohoto období určuje rozvoj základů svědomí skrze pocity viny (In: Říčan, 2007).

V tomto období je zcela patrný rozvoj dítěte po všech jeho stránkách – tělesně, intelektově, citově i společensky (In: Matějček, 2005, str.140).

#### **2.4.1 Fyzický vývoj dítěte**

Fyzický vývoj jedince chápeme jako proces na sebe navazujících zákonitostí, který je předznamenán řadou faktorů. Dítě si na svět přináší svou fyzickou, individuálně jedinečnou a genetickou vybavenost a v předškolním období lze u dítěte zaznamenat postupné zlepšování pohybové koordinace stejně tak jako tělesné individuální rozdíly ve skupině vrstevníků.

Fyzický vývoj dítěte je primárně determinován tělesnou konstitucí budoucí matky. Jejím zdravotním stavem, způsobem chování, prožívání a mírou odpovědnosti v přijetí dítěte. Dále povahovými rysy, temperamentem, podobou i postavou (In: Matějček, 2005).

V předškolním věku dítě nabývá postupně tělesné obratnosti a v důsledku toho se motorický vývoj zdokonaluje. Dítě bývá aktivní učít se novým pohybovým dovednostem, zlepšuje se pohybová koordinace. Dosažená úroveň se projevuje v sebeobsluze. Zdokonaluje se chůze, skákání, běhání, překonávání překážek. Dítě postupně ovládá motoriku celého těla. Prostřednictvím mnoha her a různorodých

činností se postupně zdokonaluje jemná motorika. Kolem čtvrtého roku se výrazně vyhraňuje lateralita jedné ruky, zpravidla pravé (In: Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na základě četných výzkumů lze říci, že „*dnešní dítě je obvykle lépe fyzicky vyvinuto než tomu bylo o několik desítek let dříve*“ (Opravilová, 2002, str.21).

#### 2.4.2 Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy lze chápat jako veškeré duševní procesy související se všemi složkami, které se týkají poznání a myšlení dítěte.

Podle Vágnerové (2007) typické znaky uvažování dítěte předškolního věku určují jeho orientaci:

- **Centrace** určuje vnímání objektů dítěte, které probíhá globálně, bez detailů nebo dítě vnímá pouze detail. Myšlení postrádá komplexní pohled na realitu.
- **Egocentrismus** znamená tendenci dítěte vnímat veškeré dění z pozice svého zájmu, přání a potřeb. Úsudek je zkreslen subjektivním přístupem.
- **Fenomenismus** určuje vnímání světa dítěte. Svět je pro dítě takový jak vypadá, tak jak se mu situace jeví. S tímto jevem dále souvisí :
- **Prezentismus**, který pro dítě představuje jistotu, že vše je takové jak se mu jeví. Zde je patrná fixace na vizuální, momentální podobu světa.
- **Magičnost** je prostředkem, kterým si dítě zpřístupňuje reálný svět. Fantazie mu pomáhá interpretovat přijímané podněty a je pro dítě důležitá pro odpoutání se od reality, které nerozumí.
- **Antropomorfismus** má souvislost s fantazií dítěte. Ačkoliv dokáže odlišit živou bytost od neživé, připisuje neživým objektům a jevům lidské vlastnosti.
- **Arteficialismus** je způsob jak si dítě vysvětluje existenci světa a člověka.

Piagetova teorie o vývoji poznávacích funkcí zahrnuje předškolní období do předoperační fáze, kterou označujeme jako období názorného, intuitivního myšlení (In: Vágnerová, 2007).

Za charakteristický rys tohoto období je všeobecně považováno dosud prelogické a egocentrické myšlení dítěte, které nerespektuje zákony logiky a je podmíněno vlastní činností dítěte, aktuální situací a subjektivním dojmem.

### 2.4.3 Vývoj herní činnosti

Hru lze chápat jako projev člověka ve všech společenstvích a kulturách v celém jeho historickém vývoji. Hra má mnoho teorií i aspektů. Ve vztahu k dítěti předškolního věku hru pokládáme za základní aktivitu dětské seberealizace, jako významnou sebeutvářející činnost, která je součástí zrání a učení. Hra vychází z vnitřní potřeby dítěte a odráží podmínky, v nichž se dítě nachází.

*„Hra rozvíjí všechny schopnosti předškolního dítěte... uspokojuje v předškolním věku potřebu vývoje člověka v dospělého jedince“* (In: Havlíková, 1995, str.39).

Hrou se dítě přirozeně učí, realizuje se podle svých možností a pomáhá si tak z různých druhů napětí. Při hře je aktivováno sebepojetí dítěte (In: Opravilová, 2004).

Langmeier, Krejčířová (2006) označují předškolní období jako období hry, která je hlavní činností dítěte a hraje významnou roli jakožto součást socializačního procesu, který napomáhá k osvojení dovedností užitečných pro život.

Hra dítěte prochází určitými vývojovými stádii. Od jednoduché manipulace, experimentace a explorační s předměty přechází pozvolna v napodobování, z kterého se odvíjí dále hra námětová, situační a dramatická. Piagetova teorie hry je spojována s vývojem myšlení a inteligencí dítěte, který je ovládán procesy akomodace (přizpůsobování se podmínkám vnějšího světa) a asimilace (začleňování nových zážitků mezi dřívější). Předškolní věk v jeho schématu zahrnuje období od dvou (tedy i období senzomotorické hry) do sedmi let věku dítěte. O této fázi hovoříme jako o období symbolické hry, která je totožná se stádiem předoperačního myšlení. *„Ve hře se dítě učí svět znát a chápat jeho smysl a souvislosti a proto je hra nezbytnou podmínkou zdravé existence dítěte samého“* (Opravilová, 2004, str. 10).

Z Piagetovy teorie plynou obecně platné zákonitosti o vývoji, který má svou určitou posloupnost. Hru dítěte chápeme jako smysluplnou činnost, která má formativní význam. Jako určitou formu poznávání světa, která působí na rozvoj všech složek osobnosti dítěte. V předškolním období přisuzujeme hře dítěte nezastupitelné místo. Stává se dítěti dorozumívacím prostředkem, kde může vyjádřit vše co se odehrává v jeho nitru, na základě svého osobního tempa a potřeby poznání dle svých individuálních možností. Proto ji pokládáme za osvědčený, nejpřirozenější a účinný prostředek výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku.

#### 2.4.4 Vývoj kresby

Teorie o výtvarném vyjadřování v předškolním období chápeme jako ukazatele postupujícího vývoje dítěte. Dětská kresba může často pomoci k odhalení nitra dítěte, proto ji považujeme za součást psychologické a pedagogické diagnostiky.

Podle Piageta je projev kreslení postupně vyrovnávání se jedince s prostředím, jehož vývoj je rovněž tak jako hra dítěte ovládán interakcí asimilace a akomodace. Vývoj kresby prochází určitými fázemi: Období senzomotorické (do 2let) označujeme jako období čaranic. Období předoperačního myšlení prochází dvěma fázemi před obdobím konkrétních operací. První fázi (2–4 roky) charakterizuje symbolické označování. Ve druhé fázi (4–7 let), názorného myšlení je zcela patrný rozvoj kreslířského zobrazování – vytváření grafických typů. Tyto vyplývají ze zákonitostí vývoje dítěte předškolního věku (In: Hazuková, Šamšula, 1990).

Vývoj kresby lidské a zvířecí figury prochází postupně od stádia hlavonožce, přes fantazijní výtvarné zpracování ke stádiu realistického zobrazování (In: Vágnerová, 2007).

*„Výtvarné projevy dítěte jsou jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání. Vypovídají o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy vyjádřit ani nemůže“* (Matějček, 2005, str. 147).

Počátky kreslení lze chápat jako přirozený projev dětské seberealizace, který souvisí s vývojem osobnosti dítěte. V kresbě dítěte je možno zachytit obsah dětské mysli, jeho aktuální emoční stav a symboly, o kterých se dítěti nesnadno vypovídá nebo kterým samo nerozumí.

#### 2.4.5 Vývoj řeči

Řeč lze pokládat za dorozumívací prostředek, sloužící ke zpracování informací na úrovni myšlení určitého jedince. Řeč dítěte předškolního věku se postupně rozvíjí vlivem zrání koordinace mluvidel a zlepšující se sluchovou diferenciací. Slovní zásoba se rozšiřuje, řečové schopnosti se zdokonalují obsahem i formou. Zájem dítěte komunikovat můžeme zaznamenat z jeho přirozeného zájmu poznávat a rozumět světu, který ho obklopuje, proto v předškolním období je zcela patrný rychlý rozvoj řeči. Prvotní mluvní vzor a řečové podněty získává dítě v rodině. Dále své řečové schopnosti



rozvíjí v širší společenské skupině, kterou zpravidla vytváří skupina dětí v mateřské škole a ostatní lidé v blízkosti dítěte.

Nemáme pochyb o tom, že dítěti po všech stránkách prospívá společenství dětské skupiny. „*Proto nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtip zaostříti a nabrousiti může než kdo jiný*“ (Komenský, 1964, str.27).

Přirozená potřeba zvědavosti dítěte vede nejen k rozšíření jeho znalostí, ale zejména rozvíjí vyjadřovací schopnosti dítěte. Řečové schopnosti se u dítěte rozvíjejí zejména nápodobou při komunikaci v prostředí, v němž se dítě nachází (In: Vágnerová, 2007).

Vývoj řeči rozšiřuje dítěti poznatky o sobě i okolním světě lidí a věcí a pokroky jsou zcela patrné i ve větné skladbě. S rozvojem řeči roste rovněž zájem dítěte o mluvenou řeč, říkanky, písničky, naslouchání krátkým příběhům. Rozšiřování slovní zásoby a osvojování si gramatických pravidel rozvíjí u dítěte postupně schopnost řídit chování dle slovních instrukcí. Ve vývoji řeči předškolního dítěte lze zaznamenat zcela patrné individuální rozdíly bez ohledu na věk (In: Langmeier; Krejčířová, 2006).

Úroveň řečového projevu dítěte pokládáme obvykle za paralelní s vývojem jeho myšlení. Z výzkumného šetření ovšem vyplývá, že na dětech v současné mateřské škole se odráží důsledky nedostatku společných rozhovorů a prostoru pro dětské vyjadřování, které jsou patrné v úrovni řečového projevu dětí, i přes jejich rozumovou vyspělost (In: Koťátková, 2007, str. 88).

Tento jev je u některých dětí v současné mateřské škole zcela patrný a lze ho pokládat za jeden z ukazatelů nerovnoměrného vývoje dítěte.

#### **2.4.6 Vývoj paměti**

Paměť lze pokládat za psychickou funkci, která umožňuje uchovávání zkušeností. Rozvoj paměti chápeme v souvislosti s vývojem řečových schopností a úrovní kognitivních schopností. Paměť má úzkou souvislost s pozorností. Pozornost lze chápat jakožto funkci vědomí zaměřit určitým směrem, reagovat na určitý podnět.

Tato je v předškolním věku ještě nezralá, proto zpočátku předškolního věku u dítěte zpravidla převažuje pozornost neúmyslná. Paměť předškolního dítěte je převážně bezděčná, mechanická, konkrétní a krátkodobá (In: Vágnerová, Valentová, 1991).

*„Z poznatků o vývoji dětské paměti jasně vyplývá, že její rozvoj pozitivně ovlivňuje jak pochopení, tak verbální zpracování určitého poznatku“ (Vágnerová, 2007, str.86, 87).*

S postupujícím věkem v předškolním období dítěte je zcela patrné zlepšování paměti, které má úzkou souvislost se zráním centrální nervové soustavy a s přibývajícím hmotností mozku. Kolem třetího roku se hmotnost mozku dítěte přibližně ztrojnásobuje a ve věku šesti let dosahuje hmotnosti jako u dospělého člověka (In: Langmeier, Krejčířová 2006).

#### **2.4.7 Emoční vývoj a socializace**

Emocionalitu pokládáme obecně za vrozenou dispozici osobnosti, která určuje základní způsob prožívání a chování. Emoce lze považovat za měřítko uspokojování potřeb. Emoční inteligenci lze chápat jako kategorii schopností, založených spíše na chápání sociálních vztahů, emocích a empatii více než na obecné rozumové schopnosti racionálně myslet. Socializace je obecně chápána jakožto postupné začleňování jedince do společnosti. Vlivem interakce ve skupině vrstevníků dítě poznává samo sebe, postupně získává zdravé sebevědomí, sebedůvěru, začíná si uvědomovat vlastní identitu. Sociální učení se v mateřské škole děje během celého dne. Dítě se snaží začlenit do vrstevnické skupiny. Nabývá zkušeností, dovedností domluvit se, prosadit, ustoupit, docílit nějaké shody a samo nacházet řešení v určitých situacích. V mateřské škole se kladou základy dětských přátelství, které pro dítě představují významnou sociální zkušenost. Dítě si osvojuje návyky, platící ve skupině za žádoucí. Rozšiřuje si poznatky, schopnosti a dovednosti, které mu umožňují pocity sounáležitosti, spolupráce i samostatnosti, tolerance, empatie. Tuto chápeme jako schopnost vcítit se do pocitů druhých. Učí se vyjadřovat získané dojmy a prožitky, které se později promítnou do vztahů v dospělosti. Emoce u předškolního dítěte jsou pod vlivem situace, která je pro něj momentálně aktuální.

Dětská představivost a vrozený temperament, který označujeme jako biologický základ každé osobnosti určuje míru a způsob reagování na přijímané podněty. Kolem třetího roku dítěte hovoříme o období negativismu, vzdoru, kterým si dítě vytváří pojetí sebe sama vůči okolnímu světu. Citové pozitivní i negativní prožitky bývají v tomto období zpravidla intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé a s přibývajícím věkem

negativních emocí ubývá. Postupně se rozvíjí emoční inteligence, která je významná pro porozumění emocí vlastních i druhých. Součástí emočního vývoje je sebepojetí a autoregulace emočního prožívání, kterou dítě postupně lépe zvládá s narůstající kognitivní zralostí. Pro emocionální i socializační rozvoj dítěte předškolního věku zůstává nejdůležitější rodina dítěte jako základní a primární sociální skupina (In: Vágnerová, 2007).

V mateřské škole probíhá sekundární socializace dítěte, kterou chápeme jako rozvoj vztahů mezi jedinci, jedince k vrstevnické skupině a naopak. Dítě se postupně adaptuje na nové prostředí, kde spontánním způsobem vrůstá do kultury nového společenství (In: Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sociální rozvoj lze označit za určitou formu recipročního procesu, který se odehrává v určitém lidském společenství. Rozvoj schopnosti sociální kontroly v předškolním věku narůstá. Dítě si osvojuje určitý adekvátní způsob chování v určité situaci. Prostřednictvím hry ve skupině dětí je aktivováno sebepojetí dítěte.

Sebepojetí má velmi významnou roli, zvláště v seberegulaci osobnosti dítěte. Sebepojetí lze chápat jako sebepoznání, jako určitý proces socializace, který se utváří v konfrontaci s druhými, jako vyrovnávání se jedince se sebou samým (In: Helus, 1973).

*„V ranějších vývojových stupních osobnosti se emotivita neboli citový život vyvíjejí ve stejných stupních jako poznávání. Později se jejich vývoj může oddělit..vysoce inteligentní a vzdělaný jedinec může být citový a morální mrzák“* (Koukolík, Drtilová, 1996, str. 74,75).

Z poslední výše zmíněné teorie vyplývá význam citů a empatie v životě člověka a možné důsledky při nenaplnění citových potřeb dítěte.

## **2.5 Potřeby dítěte předškolního věku**

*„Potřeby představují silně individualizovanou součást osobnosti dítěte. Se znalostí obecného na základě co nejvšestrannějšího poznávání dítěte můžeme posoudit individuální úroveň a stanovit potřebnou míru naplňování potřeb dítěte“* (Opravilová, 2002, str. 38).

Potřebu lze chápat jakožto vnitřní nárok organismu na vnější podmínky (In: Havlínová, 1995).

Naplnění individuálních potřeb dítěte považujeme za součást osobnostně orientované předškolní výchovy. Tato stanovuje respektování potřeb dítěte všeobecně lidských, vývojových a individuálních. Teorie potřeb dítěte lze pokládat za nástroje k porozumění a hledání možných příčin chování dětí v současné mateřské škole.

### **2.5.1 Přirozené lidské potřeby dle Abrahama Maslowa:**

Nejnámější utřídění základních a přirozených lidských potřeb pro děti i dospělé provedl americký psycholog Abraham Maslow ve své hierarchické pyramidě. Jeho teorie potřeb se vztahuje ke zkoumané problematice, neboť na samém žebříčku pyramidy jsou umístěny vyšší potřeby, do kterých zahrnujeme potřeby duchovní. Tyto vyšší potřeby většina učebnic neuvádí (In: Říčan, 2005).

Nejnižší stojí fyziologické potřeby, bez jejichž naplnění nemohou být uspokojeny potřeby psychické, které stojí nad nimi. Tyto potřeby mají bez rozdílu věku, pohlaví i rasy všechny lidské bytosti. Dlouhodobější nedostatečné uspokojování základních potřeb dítěte, může vést k narušení rozvoje dětské osobnosti. Neuspokojování potřeb se promítne zpravidla vždy do chování a prožívání dítěte.

#### **1 Fyziologické potřeby:**

Primární fyziologické potřeby chápeme jako příjem tekutin, jídla, potřebu vylučování, odpočinku, spánku, sexuální potřebu, potřebu tepla, světla, kyslíku. V předškolním věku přikládáme významnou roli přirozené potřebě pohybu. Tento ovlivňuje tělesné orgány, stimuluje funkční kapacitu orgánů, usměrňuje růst a celkový vývoj dítěte. Neuspokojení základních fyziologických potřeb negativně ovlivňuje psychiku dítěte a jeho chování.

#### **2 Potřeby bezpečí:**

Dítě potřebuje citovou oporu, důvěru, povzbuzení, přijetí, otevřenost, ale i jasná a srozumitelná pravidla, kterým porozumí. Pravidla představují hranici, která dítěti poskytují jistotu, určitý řád, oporu a bezpečí, stálost v reakci dospělých. Tyto by mu primárně měla poskytovat rodina. Dále i mateřská škola a společnost. Vytváření pravidel společně s dětmi tak, aby platila pro děti i dospělé jsou příležitostí k rozvoji prosociálních kompetencí dítěte. Potřeba bezpečí zahrnuje i věcné prostředí, prostory mateřské školy, organizaci, veškeré činnosti s dětmi.

Společná pravidla i s možnými důsledky vedou dítě k úctě k sobě, k druhým, k živé i neživé přírodě i k šetrnému zacházení s věcmi, které ho obklopují.

Neuspokojení potřeby bezpečí může v dítěti vyvolávat zmatek, nejistotu, úzkost, nedůvěru, zlost i lítost. Pocity ohrožení mohou v dítěti evokovat snahu o únik, kterou lze chápat jako různé nežádoucí formy chování. Tyto se bezpochyby podílejí ve svém důsledku na jeho rozvoji a učení (In: Svobodová, 2007).

### **3 Potřeby sounáležitosti a lásky:**

Každé dítě má v závislosti na své individualitě odlišnou potřebu zájmu k uspokojení potřeby přijetí, lásky, důvěry a uznání. Dítě předškolního věku se zpravidla snaží získat pozornost pozitivním způsobem. Důsledky neuspokojení potřeby lásky a přijetí může vést k negativním a nežádoucím projevům, kdy se dítě snaží získat pozornost a zájem za každou cenu. Společenské klima založené na respektu, vzájemné důvěře, úctě a spolupráci mateřské školy s rodinou dítěte by mělo vytvářet přímé pozitivní vzorce sociálního chování a tím dítěti naplňovat potřebu někam patřit (In: Svobodová, 2007).

### **4 Potřeby sebeúcty a uznání:**

Sebeúctu chápeme jako psychickou potřebu být přijímán a respektován, jako pocit úspěšnosti a ocenění. Sebeúctu lze chápat jako zrcadlo, které nám ukazuje sebe sama v očích druhých. Potřeba uznání a úspěchu se odvíjí od úsilí dělat věci správně, dobře a být za to oceněn.

Jeden z Platonových dialogů, analyzující sílu slova a mravnosti, hovoří o tom, že „...nejlepší způsob života: cvičit se v spravedlnosti i v ostatní dobrosti...“ (Platon, 1944, str.132).

Dítě je citlivé na neverbální projevy, kterým rozumí častěji než slovům. Nenaplnění této potřeby může vyvolávat ono známé „zlobení“, které může být pro dítě někdy jediným prostředkem k získání zájmu a uznání, po kterém dítě přirozeně prahne. Schopnosti vzájemně se respektovat, řešit konflikty kompromisem či dohodou, samostatně pracovat i spolupracovat se dítě postupně učí.

### **5 Potřeby seberealizace:**

Každá lidská bytost je vnitřně uzpůsobena k určitým schopnostem, tedy meze lidských individuálních schopností lze považovat za vrozené. U dítěte předškolního věku lze

hovořit o tendenci objevovat, zkoumat, poznávat a tvořit, což je zcela patrné v jeho potřebě hry. Míra potřeby je podmíněna vrozenými rozumovými schopnostmi.

Toto označení pramení ze škály možností a příležitostí k rozvoji potencialit. Potenciality dítěte zahrnují nejen vzdělávací oblasti, ale zároveň širokou oblast kvality celé rozvíjející se osobnosti dítěte (In: Svobodová, 2007).

Seberealizace dítěte předškolního věku se uskutečňuje především, již výše zmíněnou, hrou, která je výraznou seberozvíjející činností pro svoji spontánnost a intenzitu. Hra dítěti přináší nejen radost, ale uspokojuje jeho přirozenou potřebu. Potřeby seberealizace jsou u předškolního dítěte zcela patrné v potřebě aktivity, objevování, v potřebě rozumět světu, v potřebě tvořit a v potřebě identity, která je úzce propojena s potřebou sebeúcty.

## **6 Vyšší potřeby**

Tyto jsou v pojetí Říčana (2005) označovány jako potřeby přesahování sebe sama a hlubokého prožití člověka jakožto součásti celku. Pro porovnání uvádí, že existenciální potřeby dle E. Fromma, kladou potřebu přesahu na druhý stupeň lidských potřeb.

Tyto potřeby lze pokládat za naplňování lidství v pravém slova smyslu. Zahrnujeme mezi ně potřeby estetické (krásy, harmonie, souměrnosti), etické (potřeba pravdy, spravedlnosti, mravnosti) a duchovní (víra v něco, co nás přesahuje, pokora před přírodou, vesmírem, hledání smyslu života). Ze zkušenosti víme, že všechno co dítě obklopuje, co vnímá a prožívá svými smysly se úzce pojí s tím jak prožívá sebe samo, jak o sobě smýšlí, jak se cítí, jaký zaujímá vztah k sobě, k druhým, ke světu živé i neživé přírody.

*„Neuspokojování potřeb ve vyšší oblasti může ovlivňovat uspokojování nižších potřeb“*, dodávají k Maslowově pyramidě Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2007, str.204).

Maslowova pyramida potřeb ukazuje, že vzájemné působení přirozených lidských potřeb probíhá i opačným směrem a k této se z hlediska zkoumané problematiky přikláníme.

## **2.5.2 Základní psychické potřeby dítěte předškolního věku podle**

### **Z. Matějčka a J. Langmeiera**

Psychologové Matějček, Langmeier, vypracovali vlastní model základních psychických potřeb dítěte předškolního věku. Uvedeno podle Matějčka (1994):

#### **1 Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů:**

Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku lze vnímat jako určité fáze, které při vývoji dítěte hrají klíčovou roli. Každou vývojovou fází lze označit jako vnitřní připravenost dítěte k určité zkušenosti, která usnadní dítěti plynule navázat na svůj další vývojový krok. Tato potřeba se v mateřské škole týká úpravy prostředí, obsahu výchovné a vzdělávací práce, která by měla být v souladu s vývojovým stádiem a se zájmy dítěte. Zahrnuje oblast míry vnějších podnětů, u nichž je nastíněn možný důsledek v případě nenasyčení této potřeby. Negativní vliv na dítě lze chápat v podobě nadměrné stimulace či naopak v přesycení dítěte přílišným množstvím podnětů.

Poruchy, které mohou z neuspokojení této potřeby vyplynout označujeme jako deprivaci, která se ve svých důsledcích může projevovat různými způsoby a výrazně negativně ovlivnit další vývoj dítěte. Tuto potřebu nejlépe vystihuje „*upozornění J. A. Komenského na trojí možnou ztrátu – ztrátu schopnosti, příležitosti a času, nepřijde – li poučení v pravý okamžik*“ (In: Opravilová, 2002, str.34).

#### **2 Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech:**

Smysluplný svět dítěte lze vnímat jako určitý řád, smysl a porozumění vnějšímu světu. Jako specificky lidské prožitky, pochopení a postupné nabývání zkušeností vlivem zpracování vnějších podnětů. Přirozený rytmus každodenností, určitý řád a pravidelnost pomáhají dítěti v orientaci a porozumění okolnímu světu. Vnější podněty, proměňující se v zkušenosti, vědomosti a dovednosti se stávají základem potřeby učení. Tato potřeba poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty.

Tento mu pomáhá v orientaci, motivuje dítě k aktivní komunikaci, dává prostor pro střídání činností dle svobodného výběru z nabídky podnětů. Rytmus a řád každodenností, v kterém se dítě potřebuje vyznat zahrnuje střídání her a činností, které mají určité uspořádání a určitý rozsah. Má – li být pro dítě svět mateřské školy smysluplný, musí mu především porozumět a orientovat se v něm (In: Opravilová, 2002).

### **3 Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů:**

Pro svůj zdravý citový vývoj potřebuje dítě primární citový vztah. Citová vazba dítěte s matkou se vytváří již od narození. Tato bývá zpravidla prototypem pozdějších citových vztahů a hraje klíčovou roli v celém dalším citovém vývoji člověka. Utváření citových vztahů v předškolním věku se rozvíjí dále v prostředí mateřské školy, kde se citová vazba dítěte rozšiřuje na sociální vztahy ve vrstevnické skupině. Zde se dítěti stává nejbližší osobou a oporou učitelka, která se s dítětem snaží navázat vztah, který pro dítě znamená jistotu, bezpečí, pochopení, ochranu, pomoc a zastání. U předškolního dítěte dochází k určitým změnám, které se týkají jeho vývoje v emocionální a sociální oblasti, zejména vlivem pravidelné interakce v dětské skupině, kde se musí vyrovnávat se skutečností, že všechny děti vyžadují přímou citovou vazbu od učitelky. Míra citové a sociální potřeby je determinována individualitou dítěte a do jisté míry předurčena citovými vztahy a vazbami v rodině.

Nedostatek citového vztahu k nejbližší osobě může učitelka do jisté míry kompenzovat, nikoli nejbližší osobu nahradit. Citové zázemí mateřské školy je pro sociální vývoj dítěte velmi důležité. Důsledek citového strádání dítěte, může vést k vážným problémům ve vztazích v dospělém věku. V mateřské škole se citové vazby vytvářejí zejména prostřednictvím učitelky, která významně ovlivňuje naplnění této potřeby (In: Opravilová, 2002).

### **4 Potřeba osobní identity:**

Tuto potřebu lze chápat jako vědomí vlastní ceny, vlastní hodnoty a společenského uplatnění. S navázáním vztahu učitelky s dítětem úzce souvisí i tato potřeba. Každé dítě je vlivem své individuality různě disponováno. Prostředí mateřské školy umožňuje dětem objevovat nejen své předpoklady a schopnosti, ale zároveň poznávat totéž u ostatních. Kladné přijetí sebe sama posiluje dítěti vědomí vlastního já. Proces osamostatňování a uvědomování si vlastního já je v předškolním věku obecně považován za vývojově přirozený proces stejně tak jako krizové období dětského negativismu. Pocit nemožnosti a neuznání vlastní hodnoty vede u dítěte k vážným problémům, které se mohou promítat do jeho dalšího vývoje. Vědomí vlastní identity dítěte v mateřské škole je do značné míry ovlivněno vztahem s učitelkou (In: Opravilová, 2002).



V tomto období klademe důraz na napodobování a vzor, kdy se vytváří svědomí, zvyklosti a sklony, dítě usměrňuje svůj temperament. „*Pro žádný jiný věk toto neplatí víc než pro dětství až do výměny zubů. Dítě napodobuje všechno co může vnímat svými smysly*“ (Steiner, 1993, str.22).

## **5 Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy a smyslu života:**

Tuto specificky lidskou potřebu lze provázat s potřebou výše uvedenou, neboť má vazbu na postupné osamostatňování a uvědomování si sama sebe a svých možností. Tuto potřebu lze vysvětlit jako přirozenou touhu umět a dělat věci jako starší děti, jako dospělí, vyrůst a být už velký. V prostředí mateřské školy má dítě příležitost se zdokonalovat, překonávat překážky, samostatně pracovat i spolupracovat a tím získat relativně realistický pohled na své současné možnosti.

Tyto aspekty ho vnitřně aktivizují a motivují, posilují jeho sebepojetí a dodávají mu přirozenou důvěru ve vlastní schopnosti. Na pocitu otevřené budoucnosti a nezkreslené životní perspektivy se mateřská škola významně podílí, neboť sama rodina, nemůže dítěti nahradit takové sociální společenství, jakým je skupina dětí v mateřské škole (In: Opravilová, 2002).

O pěti základních duševních potřebách dítěte „*které by měly být naplněny v pravý čas a v náležitě míře, aby se dítě po duševní stránce vyvíjelo dobře, zdravě, uspokojivě*“ Matějček (2005, str.28) říká, že tyto potřeby člověka neopouštějí ani v dospělém věku.

## **2.6 Faktory ovlivňující dítě v současném světě**

Postavení dítěte v současném světě se mění. Dříve působily přísné podmínky daného společenského systému, od nichž se odvíjelo i postavení a výchova dítěte. Rozpad společenského systému v roce 1989, přinesl do naší společnosti řadu změn.

Změna tradičních hodnot, způsobu života, názorů, pracovních i společenských požadavků, důraz na jednotlivce, současná krize rodiny, změny ve všech oblastech – ekonomické, legislativní, sociální i kulturní se zcela patrně promítají do vývoje dítěte v současnosti. Předškolní dítě obklopuje dnes převážně účelně pragmatický svět. Rostoucí množství podnětů klade otázku po naplňování citových potřeb dítěte v souvislosti s jeho vývojovými možnostmi. Opravilová (2002, str. 23), považuje za pravděpodobnou příčinu to, že „*současná doba přeceňuje význam informací, které by*

*mělo dítě do sebe vstřebat, aniž má čas je zpracovat, roztrdit a uspořádat“.* „Dnešní dítě je více než kdykoli předtím aktivní a dopředu nasměřované“ (tamtéž, str.21).

Neklid, nesoustředěnost, zvýšená pohybová potřeba aktivity, zejména projevující se ve druhé polovině předškolního věku bývá považována za vývojovou odchylku od běžného vývoje. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder), která se projevuje impulzivitou, nečekaným chováním a stálým pohybovým neklidem není v současné mateřské škole pokládána za nijak výjimečný jev. Kořátková (2008, str. 70) nás informuje, že „*V České republice je ADHD velmi častou poruchou chování*“. Poukazuje na rizika určitého životního stylu současné rodiny – nedostatek spontánní pohybové aktivity dítěte, málo času na společné chvíle a rozhovory s dítětem, kdy může prožívat pocity sounáležitosti, lásky a bezpečí... „*což jsou důležité potřeby dětí, které pro ně mají další formující důsledky*“ (tamtéž, str. 88).

Předškolní dítě preferuje střídání pohybových aktivit, které pokládáme za jeden z nezbytných předpokladů harmonického růstu a vývoje. Lékařka Syslová nás informuje statistickým zjištěním, že „*třetina dětské populace se málo pohybuje*“ (In: Informatorium, březen, 2006, str. 15).

Havlíková (1995), v souvislosti s předškolní výchovou poukazuje na rizika nepřiměřené nadměrné zátěže pro dítě, na obtížnost utváření citové vazby mezi dítětem a učitelkou, na chronické neurotické situace spěchu při velkém počtu dětí ve třídách.

Podle nové britské studie poruchou hyperaktivity a nepozornosti trpí jen necelá polovina dětí. „*Za to, že jsou děti zlobivé a neposlušné může výhradně špatná výchova jejich rodičů*“ (<http://www.novinky.cz/clanek/144393>).

Prekopová k současné době říká, že dnešními dětmi i dospělými zmítá neklid a nepokoj. Příčiny vidí v naší materialistické přetechizované společnosti. Domnívá se, že příčiny neklidu v dětech jsou uloženy velmi hluboko a představují volání po komunikaci. V neklidných dětech vidí apokalyptické poselství dnešní doby (In: Informatorium, květen, 2009).

Langmeier, Krejčířová (2006, str.323) se k vývoji dítěte v současném světě vyjadřují takto: „*Svět věcí i lidí už dnes – a ještě více v budoucnosti – bude bezpochyby procházet rychlými změnami; budou to změny vědecké, technické, změny celého životního prostředí...nároků a požadavků*“.

Zmíněné projevy lze cítit jako důsledek tempa současné doby. Od žádné z uvedených teorií se nelze odklánět, neboť všechny korespondují s realitou současného stavu světa. I přes změny ve společnosti, které se promítají do vývoje dítěte, vysoké životní tempo a požadavky, které klade současná doba jsou zcela patrné tendence, že většina učitelek si uvědomuje negativní vlivy a tyto se snaží v rámci svých možností od dítěte vědomě odrážet. Chceme-li dítěti a jeho potřebám v současném světě porozumět, měli bychom se hlouběji zamyslet nad možnými příčinami netypického chování některých dětí v současné mateřské škole. Tyto mohou pramenit z několika příčin současně. V rámci zkoumané problematiky je nutno brát v potaz, jak na určité projevy pohlíží neurofyzilogie, psychologie a pedagogika. K možným příčinám netypických projevů chování se nabízí i teorie, které otevírají prostor k úvahám o dítěti z duchovně vědeckého aspektu. Tyto se pokouší nám ukázat předškolní dítě z jiného úhlu pohledu a nastiňují možné příčiny a důsledky chování některých dětí v současné mateřské škole. Mezi takové patří skupina dětí, které bývají označovány jako tzv. indigové.

## **2.7 Tzv. indigové děti – fenomén indigové barvy, možné pozadí**

Označení některých dětí jako tzv. indigové je třeba chápat spíše jako symbolické. Vycházíme z poznatku, že každý lidský projev má svou příčinu. Pokládáme za důležité přihlídnout k dostupné literatuře stejně tak jako k vlivu nesmírného množství informací, kterými nás zaplavuje internet a vymoženosti moderní technické civilizace.

Indigová barva je pokládána za pruh energie, za jednu ze základních barev, která dle osobnostní aurické typologie obklopuje každou lidskou bytost. Z přírodních věd se dozvídáme, že se jedná o barvu o vysoké frekvenci na hranici viditelnosti lidským okem. V indické tradici souvisí s čakrou třetího oka, reprezentující intuici a mimosmyslové vnímání. (<http://www.novinky.cz/clanek/144393>).

Waldorfský učitel Woitinas (2004, str. 36) nás informuje, že psychologka Tappe, má schopnost vnímat vlastnosti a schopnosti jiných lidí, které vidí jako barevné vyzařování. Modely chování nové generace dětí zaznamenala počátkem 80.let. Uvádí, že do její psychologické praxe přicházelo stále více bezradných rodičů s dětmi. „*Po jejím desítce*

*let trvajícím pozorování se u dětí začala do popředí dostávat indigová modř jako barevné vyzařování oproti dříve dominujícím oranžovým a červeným barvám“ (tamtéž, str. 36).*

Tappe (In: Hehenkamp, 2004), se domnívá, že každý člověk má svou životní barvu, někdy dvě či více. Tyto barvy označuje jako barevná roucha, která vidí v auře a tyto ukazují na podobné osobnostní rysy. Dle jejího názoru každé barevné roucho v sobě nese určité lidské vlastnosti.

Učitelka sociálních věd, psychoterapeutka Bowers (2004, str.14), zabývající se systémem aurického osobnostního spektra na základě svých studií, schopností a zkušeností ze své poradenské praxe, uvádí: *„Aura je elektromagnetické pole, které vyzařuje ze všech živých bytostí. Barva uvnitř představuje určité lidské vlastnosti“*. Sama o sobě říká, že odjakživa vidí lidskou auru. Jako dítě se domnívala, že ona „barevná světélka“ vidí každý člověk. Je přesvědčena, že barvy obsahují informační kódy.

*„Indigo je modř blížící se černi.... souvisí s nejvyšší touhou po duchovnu stejně jako se schopnostmi promýšlet duchovní věci s možností jim rozumět“ (Woitinas, 2004, str. 40, 41).*

Steiner (tamtéž, str. 152), o barvách aury: *„....modrá je zde znamením zbožnosti. Idealismus a životní vážnost ve vyšším pojetí vidíme jako indigovou modř...Zmíněné záření je však projevem toho, co člověk dělá sám ze sebe“*.

Učitelka a psychoterapeutka Hehenkamp (2008) založila na podzim roku 1999 mezinárodní síť Světelný kruh indigových dětí. Je přesvědčena, že každý z nás má individuální auru jako jedinečné osobní poznávací znamení, jako zcela osobní otisk prstů, z něhož lze rozpoznat charakter, vlastnosti i zdravotní stav jedince. *„Aura vykazuje různé barvy, jež se mění společně s emocionálním a fyzickým stavem člověka“ (tamtéž, str. 35).*

Barevné spektrum, jehož hlavní barvy jsou červená, oranžová, žlutá, zelená, modrá, indigová a fialová lze považovat za pouze jednu z částí celkového elektromagnetického spektra, které nás obklopuje. Isaac Newton dokázal v roce 1672, že bílé světlo se skládá právě z těchto barev. *„Barvy jsou v našem životě velice důležité. Člověk, jako součást vesmíru a pozemské hmoty, je závislý na daných zákonitostech svého okolí a reaguje na ně“ (Hehenkamp, 2001, str. 26).*

Zakladatel antroposofické společnosti Steiner (1993), nám roku 1924 ozřejmuje pohled na dítě z hlediska duchovní vědy. Tato uznává v člověku kromě těla fyzického také druhou jeho podstatu, kterou označuje jako éterné tělo či životní sílu, která v lidském těle vyvolává jevy a působí stejně jako magnetická síla způsobuje v magnetu přitažlivost. Éterné tělo popisuje jako světelnou postavu z pohyblivých, barevných, zářících obrazů, podlouhlé vejčité podoby, přečnívající na obou stranách fyzického těla. Toto éterné či životní tělo se dle duchovní vědy vývojem přetváří a stává se nositelem zvyků, temperamentu, trvalých sklonů a paměti. Steiner (tamtéž, str. 14), poukazuje na skutečnost, že ještě v 1. polovině 19. století nebylo pokládáno za nevědecké hovořit o životní síle či éterném těle člověka. „*V následujícím období materialismu byla tato představa odstraněna*“. Uvádí, že věda přítomnosti odmítá vše co nepochází ze smyslové zkušenosti pro svoji nehmatatelnost a nepoznatelnost, což přirovnává k názoru slepce.

Lze považovat za vyváženost přírody sedm týchž barev obsažených ve slunečních paprscích, sedm tónů v hudbě – DO, RE, MI, FA, SO, LA, SI. Rovněž tak sedm dní v týdnu. Aura nese osobní dispozice, nálady, problémy a všechny životní zkušenosti. Změny v auře ovlivňují fyzické, psychické, emoční a duchovní aspekty a naopak. „*Auru lze chápat jako neviditelného dvojníka našeho těla. Protože vibrace mají vysokou frekvenci, lidské oko nevnímá její existenci.*“ (Sharma, 2002, str.39).

Fenomén tzv. indigové děti se pomalu dostává do povědomí naší společnosti. V současné době bývají také označovány jako tzv. duhové, fialové či křišťálové děti. Vydávají se o nich knihy, vznikají poradny a diskusní fóra na internetu. Článek v Lidových novinách (příloha č. 1), hovoří o tom, že na svět přicházejí nové děti. Mají specifické vlastnosti, které je odlišují od předchozích generací. Pražský psycholog J.Habr, na základě své psychologické praxe s těmito dětmi říká, že první problémy mohou nastat už v mateřské škole, kde se po nich vyžaduje přizpůsobení se ostatním a dennímu režimu. Zdůrazňuje, že „*...pokud se tyto děti nezačlení, stáhnou se do sebe a jejich frustrace se projeví autoagresivními reakcemi nebo depresí*“ (In: Lidové noviny, listopad, 2005, str.17). V pedagogicko psychologických poradnách jsou jim často diagnostikovány poruchy pozornosti, dyslexie, hyperaktivita. Pokud nemají harmonické prostředí, mohou se dostavit u dětí deprese, sebedestruktivní chování. Klinická psychologka M. Bučková upozorňuje, že tyto děti jsou velmi chytré a nepřizpůsobivé.

V důsledku mohou být považovány za nezvladatelné osobnosti, se kterými si nevědí rady rodiče ani učitelé (příloha č.1).

V rámci druhého multikulturního festivalu Pražské brány byl v dubnu roku 2008 v kině Světozor promítnut film Indigo, režiséra Stephena Simona, který pojednává o schopnostech nastupující generace a odpovědnosti za každé naše rozhodnutí (příloha č.2).

Přikláníme se k postoji vycházet z dostupné literatury a zdrojů, současných i dřívějších, které se zkoumané problematiky dotýkají. Neodkláníme se od žádných pramenů, v nichž lze hledat možné pozadí a souvislosti, možná východiska k porozumění projevům některých dětí v současné mateřské škole.

### **2.7.1 Charakteristika tzv. indigových dětí**

Literatura, která by poskytla vědecky ověřitelné důkazy možných jevů a schopností některých dětí, neexistuje. Vycházíme tedy z literatury a zdrojů, které jsou dostupné.

Hehenkamp (2001), ze své praxe s těmito dětmi a jejich rodiči uvádí, že jejich myšlení určuje především intuice a zajímá je pouze řeč lásky. Nelze je ovládat, nenechají se do ničeho nutit, mnohé z nich disponují mimosmyslovým vnímáním, nehodí se do našich zaběhaných myšlenkových vzorců, většinou se jim pasivně vzpírají, žijí podle svých vlastních zákonů. Jejich odpor se často projevuje poruchou pozornosti a neklidem nebo naopak mohou mít strach ze všeho kolem sebe. Vybízí k zamyšlení nad příčinami daného chování a projevů v souvislosti s jejich často rozporuplnými vlastnostmi. Říká, že tyto děti jinak reagují, rychle rozumí, rychle myslí, mají silnou potřebu pohybu. Jsou obdařeny vysokou senzitivitou, mají vysoce rozvinutou schopnost vnímat mnohem více informací formou myšlenek, představ a obrazů. Některé z nich mohou být naopak velmi pasivní, velmi rychle se unaví a obtížně navazují kontakty. Dají se těžko něčím zaujmout. Vše, co pro ně není dost rychlé je nudí a odvádí to jejich myšlenky. „*Zajímají je většinou témata například duchovního či ekologického obsahu*“ (tamtéž, str.69).

Woitinas (2004) nás informuje, že tyto děti často ve dvou letech umí dobře mluvit. Mívají vysoké sebevědomí, vrozený smysl pro pravdu a spravedlnost, hovoří o andělech, o určitých duchovních zákonitostech, bývají často velmi nadané, nápadné v chování, často s poruchou pozornosti, neklidné, hyperaktivní. Sleduje, že... „*nemají*

*jen vysokou vůli se prosadit, ale také podivuhodnou senzibilitu pro duševní pochody v jejich okolí, především dospělých, rodičů, učitelů“.* (tamtéž, str. 16). Z komentáře tzv. indigového dítěte: „...musíme o všem co prožijeme mluvit, jinak to zapomeneme...“ (tamtéž, str. 21). Woitinas se domnívá, že jsou částečně vybaveny spiritualitou. Uvádí: „*Rozpomínají se na dřívější životy, dokáží mluvit o duchovním světě, vidí elementární bytosti a auru člověka...*“ (tamtéž, str.129). „*Mají vysoký cit pro opravdovost a očekávají identitu, čestnost a sebepoznání, jen to v nich vzbudí vztah důvěry k dospělému*“ (tamtéž str.43). Zdůrazňuje, že všechny problémové děti nemusí být tzv. indigové a naopak.

Bowers (2004) uvádí, že tyto děti jsou bdělé a zvědavé již od narození. Velmi rychle se vyvíjejí a chtějí všemu skutečně porozumět. Veškeré podněty přijímají na neobvykle vysoké frekvenci a jejich neobyčejně citlivý nervový systém bývá rychleji přetížen, proto se mohou z přemíry hluku a chaosu cítit zmatení. Jejich sociální inteligence často daleko přesahuje jejich věk.

Psycholožka Atwater (2005) analyzuje evoluční skok a vzestup na vyšší energetickou úroveň. Říká, že nové děti se vyznačují vlastnostmi: vysoká inteligence, sebevědomí, kreativita, nekonvenčnost, jasnovidnost, duchovní uvědomění, netrpělivost a výjimečná vnímavost. Upozorňuje, že rodiče i učitelé mohou u těchto dětí narazit na nemalé problémy při jejich výchově.

Hehenkamp (2008) uvádí, že děti nové doby žijí v neviditelném i viditelném světě zároveň, což jim samotným působí často problémy „...je u nich vyvinuta jakási skupina senzorů, sloužící k mimosmyslovému vnímání, reagují na podněty, které my za normálních podmínek neslyšíme ani nevidíme“ (tamtéž, str.21). Ze své praxe uvádí, že tyto děti se často neodvažují hovořit o svém světě, protože se bojí, že jim dospělí nebudou věřit. Z komentáře tzv. indigového dítěte: „*Nevidím jen tělo člověka, vidím světelné mihotání kolem něj, září různými barvami. Postupně jsem se naučil neříkat, co vidím a co cítím, nahlas, protože jsem se nesetkal s porozuměním*“ (tamtéž, str. 37, 38).

Silná intuice a schopnost mimosmyslového vnímání, výrazný intelekt, vysoká jasnost vědomí, citlivost a vnímavost, schopnost zrcadlit skrytou realitu. Tzv. indigová osobnost je velmi spirituálně založena, má vnitřní cit pro pravdu života. Tyto děti bývají uvědomělé, přímé, otevřené. Dokáží se vcítit do ostatních, proto je lze také snadno rozrušit. Jsou velmi citlivé na emoce, proto u nich může docházet k častým změnám

nálad, které jsou způsobeny tím, že přebírají energie ostatních okolo (<http://www.metagifted.org/topics//metagifted/indigo/>).

Stoupenci hnutí New Age věří, že nové děti údajně disponují paranormálními schopnostmi a že se narodily duševně spojeny se Zemí, pro potřebu zlepšení světa. Jsou považovány za zastánce takzvané univerzální pravdy a netolerují systémy, které s ní nejsou v souladu. Jejich schopnosti jsou podle nich potlačovány rodiči nebo sociálními vlivy ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigov%C3%A9\\_d%C4%B9ti](http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigov%C3%A9_d%C4%B9ti)).

Koukolík, Drtilová (1996) nás informují, že za paranormální zkušenosti jsou považovány déja-vu, telepatie, jasnozřivost, kontakt s duchy zemřelých, znalost minulých životů. K tématu uvádějí (tamtéž, str. 234, 235), že výsledky výzkumů velkého vzorku dospělé populace v Kanadě a Spojených státech prokazují, že *„paranormální zkušenosti jsou mezi lidmi, považovanými za duševně normální, běžné. Alespoň jednu zkušenost prožilo během života 66% zkoumaných, 10% zkoumaných prožilo čtyři a více těchto zkušeností“*.

Sir Karl Popper (tamtéž, str. 242) je přesvědčen, že *„jakmile je teorie z jakéhokoliv důvodu neověřitelná, patří do oblasti víry, nikoli do kritického myšlení a poznání“*.

Kritikové tvrdí, že vlastnosti, které se připisují tzv. indigovým dětem lze pozorovat u většiny dětí. Skeptické názory upozorňují, že existence těchto dětí postrádá jakékoli ověřitelné důkazy, které by teorie potvrdily. Tzv. indigové dítě není uznávaným pojmem psychologie, neboť teorie nestojí na pevných vědeckých základech a dosud nejsou dostupné žádné výzkumy. Podle některých kritiků je fenomén tzv. indigových dětí připisován novým sociálním trendům a není třeba je pokládat za jakousi novou formu uvědomění ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigov%C3%A9\\_d%C4%B9ti](http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigov%C3%A9_d%C4%B9ti)).

V rámci zkoumané problematiky se přikláníme k postoji vycházet z projevů popisované skupiny dětí a k hledání cesty, jak reagovat na možné projevy dětí tak, aby byly jejich potřeby uspokojeny.

### **2.7.2 Potřeby tzv. indigových dětí**

Vzhledem k tomu, že takové dítě lze odhalit pouze dlouhodobějším pozorováním a zkoumáním, pokládáme za nutné vztahovat níže uvedené potřeby na všechny děti v současné mateřské škole.



Woitinas (2004), nás informuje, že vyžadují vysokou míru náklonnosti a porozumění, mají potřebu, aby jejich spirituální vjemy byly brány vážně. Očekávají čestnost, upřímnost a empatii. „*Mají problémy s absolutní autoritou, která se nevysvětlila. Na pocity viny nereagují. Určité věci nedělají za žádnou cenu, např. je jim zatežko zapojit se do určitých pořádků*“ (tamtéž, str. 43).

V čestně přiznané nedokonalosti dospělého prožívá tzv. indigové dítě sílu a pravdivost, cítí upřímnost a objevuje lásku k člověku ve své silné potřebě identity. Je-li dítě často konfrontováno s rozpory, které vnímá u dospělého a necítí-li v projevech realitu, pravdu a přesvědčivost, reaguje zpravidla z hlediska vlastní přinesené pravdy podrážděně. „*Tyto děti prohlédnou každou obratně formulovanou argumentaci, uzavrou se a stanou se nepřístupnými*“ (tamtéž, str.113).

Mají potřebu svobody a možnosti volby, přičemž značný význam pro ně mají stanovené hranice. Potřebují úplné vysvětlení, které odpovídá jejich myšlení a nespokojí se s jednoduchou odpovědí. Často na ně neplatí strach, vina ani zloba, manipulace ani rozumné důvody. Mají potřebu emoční podpory ve všem co dělají, touží se účastnit veškerého dění života dospělých. Nenechají se do ničeho nutit. Efekt má žádost o pomoc, o spolupráci s možností volby. Mají potřebu ocenění, respektu a podpory jakékoliv své fyzické i psychické schopnosti. Mají potřebu úcty, rovnosti a autonomie, která vychází z potřeby spolurozhodovat. Z jejich emoční citlivosti vychází nejvíce potřeba naslouchání (<http://www.starchchildascension.org/starchild/> ).

Hehenkamp (2001; 2008) uvádí, že nové děti mají potřebu bezpodmínečné lásky, upřímnosti, bezeslovné akceptace, aktivního i pasivního naslouchání, touží po pravdě a upřímné srdečnosti. Cítí-li se být pochopeny, jsou potom velmi otevřené, plné důvěry a vyhledávají duchaplné intenzivní a dynamické rozhovory. Cítí-li se neuznané a neakceptované, cítí se odříznuty od svého vnitřního intuitivního vědění, mohou se stát zmatené a dezorientované a ztratit potřebnou sebedůvěru. Uvádí, že potřeba aktivního naslouchání je pro tzv.indigové dítě velmi důležitá. Jako zpětnou vazbu neočekává soud, mínění, argument. Pouze poselství přijetí i beze slov. Narazí-li na nepochopení, na odvádění od tématu své subjektivní reality, velmi rychle se naučí nechat si své pocity, myšlenky a problémy jen pro sebe, což v pozdějším věku může vést k sebedestrukci. Cítí-li dítě přijetí, bezpečné klima důvěry kde je akceptováno, otevře své hluboké nitro tomu kdo je ochoten naslouchat.

Atwater (2005) upozorňuje, že mají silnou potřebu být viděny, poslouchány, touží po chvílích pozornosti. Není-li tato jejich potřeba naplněna, stáhnou se do své ulity, vnitřně se vzdají své osobnosti nebo se začnou proti všemu bouřit. Cítí se zklamané, jsou zlostné a agresivní.

Z výše uvedených teorií je zcela patrné, že potřeby těchto dětí korespondují s Maslowovou pyramidou přirozených lidských potřeb, která zahrnuje vyšší (duchovní) potřeby. Domníváme se, že pokud nemá dítě možnost se o to co cítí a prožívá podělit, nemá uspokojenu základní potřebu bezpečí, přijetí, důvěry, opory a stálosti v reakci dospělých.

### 2.7.3 Pohled neurofyzologie a možné pozadí projevů dětí

Hehenkamp (2001) se domnívá, že mozek těchto dětí je jinak uspořádaný. Údajně mají více mozkových drah, které spojují levou a pravou mozkovou hemisféru, tedy obě jejich hemisféry lépe spolupracují. Jejich energie podle ní protéká velmi rychlým tempem duchovními sítěmi jejich mozku.

Tyto děti mívají dominantní pravou mozkovou hemisféru, bývají intuitivní, kreativní s výbornou představivostí a vysokou emoční inteligencí. Naše kultura je primárně založena na dominanci levé hemisféry, která je racionální a logická (řád, lineárnost, rutinní opakování faktů). Snadno se tak může stát, že již počáteční vzdělávání začne tyto děti nudit. Vzhledem k jejich zvědavosti a intuitivní inteligenci může dojít u těchto dětí k diagnóze porucha pozornosti s hyperaktivitou (<http://www.metagifted.org/topics//metagifted/indigo/>).

Hehenkamp (2004, str. 86) se domnívá, že označení „hyperaktivní“ bývá diagnostikováno u čím dál tím většího počtu dětí. Pokládá otázku, zda označení ADHD, ADD nejsou jen pokusy napěchovat odlišné vzorce chování do nějakých kategorií a domnívá se, že „...v nové generaci dochází ke geneticko–biologickým změnám, kterým jsme ještě neporozuměli a na které kvůli našemu nepochopení také ještě neumíme reagovat“.

Odborníci ze sdružení Hyperaktivita se vyjadřují k tomuto rozsáhlému problému tak, že hyperaktivní děti vnímají svět jinak a příčinou bývá nezralost mozku. Mozek potřebuje silnější podněty a proto je dítě neposedné, má zvýšenou potřebu pohybu a aktivity a oslabenou schopnost vnímat logickou souvislost příčin a následků.

Z vědeckých poznatků tedy vyplývá, že se jedná o poruchu látkové výměny v mozku (<http://www.novinky.cz/clanek/94224>)

Základní charakteristiky ADHD – deficit pozornosti, impulsivnost, hyperaktivita koexistují s dalšími poruchami chování. Uvádí se, že 44% dětí s ADHD trpí další psychickou poruchou, mají více symptomů úzkosti nebo deprese, projevuje se u nich výrazněji vzdorovité a opoziční chování, agresivita. Přes 50% dětí s ADHD má potíže v sociální oblasti

(<http://kmen.uhk.cz/kmen/dvpp/clanky/LMD%20nebo%20ADHD.html>).

Prekopová (1994, str.9, 10) říká, že... „*Dětský neklid se stává stále palčivějším problémem..většinou je důsledkem nadměrné zátěže v určitém citlivém vývojovém stupni, který dítěti znemožní vnímání sebe sama a sebeovládání*“.

Poukazuje na to, že dnes se projevuje sklon označovat všechny neklidné děti za hyperaktivní. „*Dítě je ještě nevědomé a musí si svět hmoty teprve dobývat*“. Hyperaktivní chování u dítěte vidí Prekopová jako odraz hektiky naší doby.

Lidský mozek lze považovat za sídlo osobnosti a duše. V současné době je možné lokalizovat neuronální funkce, vyvolané myšlením a měřit jejich aktivitu. Nezodpovězena zůstává otázka zda je shodná mozková funkce s vědomím. Woitinas (2004), nás informuje, že v kalifornském San Diegu se roku 1993 sešlo na sympoziu dva tisíce vědců, aby shrnuli poznatky z výzkumů lidského mozku: „...*řešení otázky vědomí se rovná vědecké revoluci prvního řádu, která by měla větší společenské a kulturní důsledky než jakýkoli jiný dosavadní teoretický převrat*“ (tamtéž, str.62). V dlouhodobé průběžné studii, sahající do roku 1965, vědci dospěli k výsledku, že „*lidské mozky se ve zvýšeném tempu mění tak silně, že během padesáti let budou na základě jiných mozkových struktur jinak myslet, jinak vnímat a jednat*“ (tamtéž, str.63).

Neurolog a výzkumník vědomí sir John Eckles se domnívá, že: „*Je to autonomní duchovno, které si samo formuje svůj mozek*“ (tamtéž, str. 63).

Od začátku 20.století duchovní věda poukazovala na blížící se pronikavou změnu vědomí, která se od poloviny století projeví přirozeným způsobem ve formě nových duševních vlastností. Steiner se ke změně vědomí vyjadřuje takto: „*Je nebezpečí, že všechny tyto fenomény budou odsouzeny jako chorobné nebo že nastane problematický nezdravý vývoj, pokud nebudou poznány pravé duchovní příčiny*“ (In: Woitinas, 2004,

str. 75). „*Nekonečnost v duchovním rozměru se potom objevuje jako bezuzdnost v pozemské dimenzi*“, dodává učitel Woitinas (tamtéž, str.118).

Koukolík, Drtilová (1996, str. 241) poukazují na to, že ani za více než sto let trvajících výzkum nepřinesl jediný vědecky platný důkaz o existenci paranormálních jevů. Přesto uvádějí, že lidské myšlení není neomylné. Za základní znak iracionální skepse pokládají výrok „*žádný poznatek není spolehlivý*“, z čehož usuzují, že „*není-li žádný poznatek spolehlivý, nemůže být ani spolehlivé skeptické iracionální tvrzení*“.

Langmeier, J.; Langmeier, M. a Krejčířová (1998) analyzují duševní stavy jako určitou specifickou aktivitu mozku. Poukazují na souvislosti fyziologických procesů a psychických jevů. Uvádějí, že „*i kdybychom přijali tvrzení, že psychické jevy jsou produktem mozkové činnosti..tím se nijak nevysvětluje odlišná povaha subjektivního prožívání, které nemůže vnější pozorovatel nijak registrovat, měřit, analyzovat. Představa, že naše vědomí je jen odrazem uzavřeného řetězce příčin a následků fyzikálních a chemických procesů v nervovém systému, je sotva přijatelná*“ (tamtéž, str. 22).

Zhruba od poloviny 20.století došlo k výraznému pokroku v neurovědě, přesto lidský mozek představuje tajemství moderní vědy. Všechny vědecké výzkumy vycházejí z běžného smyslového vnímání, přičemž lidská mysl není ve vědeckých teoriích obsažena. Je považována za součást přírody. Lidská mysl je pozorovatelem, který interpretuje informace z vnějšího světa prostřednictvím smyslů. Na základě toho věda přijímá či odmítá existenci nějakého jevu. Subjektivitě mysli na nejvyšší úrovni dosud neurověda ani věda o chování prakticky vůbec nerozumí. Někteří neurovědci se shodují, že neexistují žádné přímé důkazy o fungování lidského myšlení a vědomí. Einstein naznačuje neschopnost vědy odhalit nejhlubší absolutní základy reality (<http://natura.baf.cz/natura/2004/6/20040603html>).

„*Centrální nervový systém je nepochybně základním předpokladem vývoje psychických funkcí, ale byť by byl sebelépe analyzován, plně nevysvětluje vývoj kognice, sociálních vztahů ani emoci*“ (Langmeier, J. ; Langmeier, M.; Krejčířová, 1998, str. 13).

Neurofyziolog z Lékařské fakulty Karlovy Univerzity v Praze, P. Zach (2010), který se mnoho let zabývá výzkumem lidského myšlení a vědomí, se k možným projevům dětí v současné mateřské škole vyjadřuje takto: „*Jedná se o metodologicky zcela neuchopitelný jev, který vzniká za naprosto konkrétních okolností, které se nedají*

*vyvolat. Lze pouze konstatovat, že se jedná o dočasné stavy mysli, které jsou podmíněné určitým množstvím faktorů a objevují se v určitém množství na základě intrapsychických a vnějších podnětů“.*

V rámci zkoumané problematiky se přikláníme k výše uvedeným odborným teoriím, z kterých je zcela patrné, že i s ohledem na typické znaky předškolního věku, je subjektivní prožívání jedince zcela neuchopitelný jev, který nelze vědecky ověřit. Všechny uvedené poznatky nikterak neubírají na otázce uspokojování potřeb dětí v současné mateřské škole.

#### **2.7.4 Pohled psychologie a možné pozadí projevů dětí**

Některé uvedené projevy dětí nelze pokládat za nové fenomény. Nacházíme je v současné i starší odborné literatuře jakožto typické projevy dítěte předškolního věku. Říčan (1999, str. 136) v Kouzelném světě předškoláka zmiňuje: *„Často si myslí, že existovalo už před narozením“.*

Matějček (2005, str.154) uvádí, že *„dovedou vymyslet dlouhé seriály příhod, v nichž samy figuruji jako účastníci. Někdy se vtělí do strýčka...vymyslí si nějakého zdánlivého kamaráda, který s ním žije a sdílí dobré i zlé“.*

Koukolík, Drtilová (1995), jsou tohoto názoru: *„Malé děti, byť nechápou, rozlišují a vnímají cokoliv, co se kolem nich děje – a mnohé z toho ukládají do implicitní dlouhodobé paměti. Vývoj poznávacích funkcí je v současné době podstatně rychlejší a zřejmě i nerovnoměrnější než se většina odborníků domnívala. Ačkoliv malé děti neumějí mluvit, neznamená to, že nejsou schopny přesně vnímat, rozlišovat a myslet“* (tamtéž, str. 60).

Hlubinná psychologie C. G. Junga (2004) vidí hloubku lidské niternosti v archetypech, které lze chápat jako prožitkové obsahy, nevzniknuvší během jednoho lidského života, nýbrž v dějinách lidstva. Jung se domnívá, že si je každý jedinec nese v sobě a ony se mu za určitých okolností (ve snech, v symbolech, zážitky) připomínají jakožto výzva k hlubšímu zamyšlení nad smyslem života. Jungovu představu dědičného kolektivního nevědomí lze chápat jako určitý druh kolektivní paměti (představy, myšlenky, přání, city, dědičně dané vlohy), které umožňují prožitky. Tuto paměť dle něj bezděčně sdílejí jedinci určitého kolektivu, v některých případech všichni lidé.

Jung počátkem 20. století poukazuje na nebezpečí plynoucí z oddělení psychického světa od racionalisticky chápané skutečnosti (<http://es.wikipedia.org/wiki>). Předpokládá, že.. „*v kolektivním nevědomí je uložena zkušenost všeho života na této planetě*“ (In: Říčan, 2007, str.185).

V této souvislosti se nabízí úvaha nad jednou z teorií psychologie hry. Hallova rekapitulační teorie z počátku 20. století naznačuje, že zkušenost je dědičná. V Hallově pojetí je hra forma znovuprožití zkušeností předků prostřednictvím dědičnosti. „*Dítě znovuprožívá vývoj lidstva*“ (Millarová, 1978, str.18).

Tato teorie nebyla potvrzena ani vyvrácena. Britský biolog Sheldreake (2002), nabízí nový vědecký pohled k paměťovému paradigmatu jsoucna. Jeho vědecká Teorie morfické rezonance zpochybňuje mnohé ze současných vědeckých představ a nově interpretuje přírodní zákonitosti. Dle Sheldreakea má příroda paměť a stejná pravidla platí pro oblast lidského chování a promítá se i do oblasti teorie dědičnosti. Děti se dle jeho teorie učí hrát videohry rychleji a snadněji, čím více jich hrají, proces učení je akcelerován morfickou rezonancí, na kterou jsme naladěni a která se prolíná časem. Zde je zcela patrna návaznost na Jungovo kolektivní nevědomí jakožto druh kolektivní paměti.

„*Profesor Stevenson z univerzity ve Virginii zdokumentoval vyprávění celé řady dětí, které si pamatují příhody z minulého života. Ačkoliv byly jejich vzpomínky ověřeny, nelze je vysvětlit žádným konvenčním způsobem*“ (tamtéž, str. 283).

Za jeden z typických znaků předškolního dítěte je považována tzv. konfabulace, která podle Vágnerové (2007, str. 88), představuje skutečnost, o jejíž pravdivosti je dítě přesvědčeno. Uvádí, že v předškolním věku jsou osobní vzpomínky dítěte snadno ovlivnitelné, útržkovité a nelze je považovat za přesné. „*Předškolní děti nepřejímají všechno co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté co ji slyší*“.

Tzv. konfabulace neboli bájná lhavost je považována za projev nezralosti, ovlivněný vzpomínkami, fantazijskými představami, city a potřebami dítěte.

Fromm (1994), poukazuje na to, že ve jménu údajné racionality je podvědomí jedince zásadně determinováno společností. „*...zasahování do vývojového procesu dítěte je nejhlubším kořenem duševních poruch*“ (tamtéž, str. 66).

Je přesvědčen, že spirituální potřeba je přirozená pro existenci lidského druhu. „*Hloubka potřeby nějakého obrazu o světě pro vlastní existenci je zvlášť nápadná u dětí*“ (tamtéž, str. 106, 107).

Havlíková (1995) uvádí, že individuální potřeby dětí nelze uspokojovat stejným způsobem pro všechny. Mezi prostředky k uspokojování potřeb dítěte klade hledání odpovědi na otázky, jaké jsou projevy dané potřeby dítěte a jak tyto uspokojovat. Předškolní věk označuje jako kritické období v emocionálním vývoji jedince. Uvádí, že: „*Poruchy emocí v předškolním věku zůstávají většinou nediagnostikovány*“ (tamtéž, str. 29). Tyto mohou být později interpretovány jako zlobení, nekázeň, nevychovanost či rozmazlenost. Informuje nás, že pokud se dítě s neprojevenou emocionální poruchou uzavře do sebe, může být mylně považováno za bezproblémové, tiché, hodné dítě.

Prekopová (2004) považuje aktivní naslouchání jako jedno z nejdůležitějších východisek pro rozvoj empatie dítěte. Naučit se vyjadřovat své pocity vidí jako základní předpoklad pro vcítění. Domnívá se, že.. „*Ještě než se duše vtělí do dítěte je napájena nejvyšším principem lásky: chce být milována. Tato potřeba je jí daná. A je třeba ji nasytit*“ (tamtéž, str.117). Je přesvědčena, že: „*Jediná šance, která se nám v této situaci otevírá, je pozvednout „prapůvodní“ znalost řádu vloženého do stvoření z nevědomí do našeho vědomí*“ (1994, str. 30).

Pražský psycholog Jonáš Habr (2010) se k možným projevům dětí a k tématu vyjadřuje takto: „*Současné děti mají potíže přecitlivělosti, psychosomatické potíže, cítí se být nepochopeny okolím. Přestože se mluví většinou o dětech, téma se týká celé generace mladých dospělých. Indigová barva se považuje za nejnověji se vyskytující v lidské auře, velmi sporadicky u lidí narozených v průběhu prvních dvou třetin 20. století, hojněji koncem 70. let, masově v posledních 15–20 letech. Podle některých autorů se tzv. „indigové lidé“ vyskytovali již mnohem dříve, ve vlnách pak vždy v přelomových etapách lidských dějin*“.

Langmeier, Krejčířová (2006) sledují, že i v demokratické společnosti, přes všechny pokroky vědecké psychologie hrozí nebezpečí ohrožení vývoje a rozvoje individuálních vloh každého jedince. „*Snaha rehabilitovat schopnost empatie by měla stát na jednom z předních míst v současné společnosti. I poznatky vývojové psychologie jsou často chápány jako hotové recepty pro každou životní situaci*“ (tamtéž, str.328).

Kladou důraz na vytrácení se empatie a spontánnosti z lidského soužití, bez nichž lze těžko uspokojovat potřeby dětí podle jejich aktuálního stavu a individuálních dispozic. Upozorňují na nebezpečí, které může vyplynout z poznatků vývojové psychologie, v souvislosti se stále větší složitostí vývojového procesu. Zamýšlejí se nad otázkou výchovy dětí současného světa: „*Svět lidí a věcí už dnes – a ještě více v budoucnosti – bude bezpochyby procházet rychlými změnami. Můžeme snad s určitou pravděpodobností vyslovit přesvědčení, že budou žít ve světě, který bude – ještě více než dnes – otevřený v prostoru i v čase*“ (tamtéž, str. 323).

V rámci zkoumané problematiky se přikláníme k této teorii, neboť tato se nám pokouší ukázat postavení dítěte v současném světě. Poukazuje na prověřené cenné poznatky vývojové psychologie, které obstály v proměnách času, stejně tak jako na důsledky trvání na nevyvratitelných východiscích, které zapadají do naší ideologie. Klade důraz k nejednoduchému návratu zpět na přirozenou spontánní výchovu a empatii, v souvislosti se zvyšující se složitostí vývojového procesu dítěte v současném světě.

### **2.7.5 Pohled pedagogiky a možné pozadí zkoumané problematiky**

Dynamika současného světa klade otázky, jaké vytváříme v současné mateřské škole dětem podmínky pro uspokojování jejich individuálních potřeb.

Antroposofická duchovní věda se od počátku 20. století pokouší objasnit podstatu lidského života. Zabývá se lidským vývojem jako celkem z hlediska tělesného, duševního a duchovního. Ve všem dění spatřuje růst a vývoj. Hovoří o třech zrozeních lidské bytosti, které nazývá tělem fyzickým, éterickým a astrálním. Tyto chápeme jakožto pojmy tělo, duše, duch. Za čtvrtý článek lidské bytosti označuje organizaci „já“. (In: Steiner, 1993). Předškolní dítě je dle Steinera „*naprosto jednotnou bytostí*“, jejíž tři články jsou dosud vzájemně propojeny „*...tělo, duše, duch jsou ještě celek*“ (tamtéž, str. 50, 51). Tyto se dle něj rozčlení teprve v pozdějším věku. Steiner je přesvědčen, že „*dítě nese svou polovinu světa, totiž duchovní (například mravní a metafyzické názory) již hotovou a naučenou v sobě*“ (tamtéž, str. 30). Snaží se ozřejmit, že v jeho fyzickém těle vládou od narození až do sedmi let dědičné síly. Dítě označuje za jakýsi model, na kterém pracuje duchovno a duševno dle dojmů z okolního světa. Poukazuje na mocné vlivy vnějšího světa a jejich důsledky. Klade důraz na napodobování v tomto věku,



neboť podle něj si jedinec v prvním období života buduje tělo tím co má k dispozici. Vidí dítě jako individualitu v čistě duchovní podobě a co není zděděné, pochází podle něj z dřívějších životů.

Steinerovo duchovně vědecké hledisko (1985, str. 13), ukazuje svět v neustálé proměně přírody. „*Tělo je vystavěno duchem a jeho podstata se udrží i když se tělo rozpadne. Můžeme proměnit led ve vodu a vodu v led. Tak se proměňuje i duch a tělo. Tělo se rozpadne, ale jeho duch se objevuje ve stále nových formách. Duše se vyvíjí pořád dál a výš jako prostředník mezi duchem a tělem.*“

Steinerova teorie pojednává o pohledu na dítě, k němuž naše společnost neinklinuje. Přestože z naší společnosti byla spiritualita vytěsněna, lze uvést, že.. „*Spiritualistický výchovný proud je jedním z nejstarších směrů na této planetě. V pravidelných vlnách se neustále vrací*“ (In: Bertrand, 1978, str. 23).

Gruneliusová (1992) poukazuje na odstup vědomí dospělého a předškolního dítěte, které podle ní jedná na základě posloupnosti chtění–cítění–myšlení. Jeho jednání spojuje se smyslovými vjemy či s procesy potřeb na vlastním těle. Příčiny neúměrného chování vidí v nepřiměřené zátěži dítěte, které dosud nejedná na základě pojmů. Je přesvědčena, že pozorováním dítěte a potlačováním všech záporných vlivů moderní doby lze udržet a nenarušit vývoj dětské psychiky (tamtéž, str. 58).

Oprailová (2002) nás informuje, že vlivem dynamiky současného života a množstvím stále nových podnětů „*si zřejmě čím dál tím méně uvědomujeme, že dnešní dítě prožívá to, co nazýváme emocionální strádání, že mu velmi chybí citová blízkost dospělých*“ (tamtéž, str. 22). V analýze potřeb dítěte předškolního věku poukazuje na to, že učitelka by měla sledovat zájmy a podněty, vycházející od dětí a „*nevnucovat jim příliš zájmy své, i když vyplývají z dobře míněných záměrů*“ (tamtéž, str. 14). Jako východisko k uspokojování potřeb dítěte vidí soustavné citlivé pozorování dítěte, které se znalostí obecného, spolu s pedagogicko psychologickou diagnostikou, může pomoci stanovit potřebnou míru naplňování individuálních potřeb dítěte (tamtéž, str. 38).

Pelcová (2001, str. 119), k výchově dítěte uvádí, že se mnoho hovoří o individuálním přístupu a respektování individuality, které pokládáme za samozřejmé pedagogické dovednosti, ale na schopnost uplatňovat je ve výchově a vzdělávání nestačí ani studium ani pouhá praxe „*pokud není doprovázena schopností naladit se na stejnou vlnovou délku, vzájemně rezonovat*“.

Krátce po založení waldorfské školy roku 1920 se Steiner vyslovil k charakteru předpovídaných nových sil vědomí tak, že od počátku 20. století nastává doba „v níž si duše přináší obrazy, které jsou přinesené z duchovního života do fyzického života. Neboť to, co sídlí hluboko uvnitř v dětské duši, to jsou přijaté imaginace duchovního světa“. Steiner se domnívá, že „cit pro to „něco“ co sestupuje dolů je vloženo do dětí..budou to schopnosti, které jsme dosud nemohli normálně vnímat“. Pokouší se nastínit možné důsledky, pakliže většina lidí nebude mít pochopení pro toho nejmenšího a na jedince s jasnozřivostí bude pohlíženo patologicky (In: Woitinas, 2004, str. 76, 77, 162, 164).

Kotátková (2008), ozřejmuje nedirektivní osobnostně orientované přístupy, na kterých je založena předškolní výchova a vzdělávání. Klade důraz na akceptování dítěte bez podmínek, na empatické vcítění se do prožitků dítěte, na autentický přístup. Aktivní naslouchání považuje za nezbytnou profesní vybavenost učitelky v jednání s malými i velkými. Dodává, že.. „uplatňovat je současně je právě ta náročná podmínka, která předpokládá pracovat na svém osobnostním rozvoji a sociální citlivosti“ (tamtéž, str. 91, 92).

Vycházíme z poznatku, že děti mají potřeby v různé míře. Steinerova teorie se pokouší ukázat nám předškolní dítě z duchovně vědeckého aspektu. Evokuje k zamyšlení nad potenciálními příčinami netypických projevů některých dětí v současné mateřské škole. Nelze se odklánět ani od jedné z výše uvedených teorií, neboť všechny lze považovat za určité východisko k uspokojování potřeb dětí v současné mateřské škole.

## 2.8 Shrnutí

Rozpad mnohaletého společenského systému a nástup demokracie vnesl do naší společnosti řadu změn. Dříve svazování ideologickými predsudky a stereotypy se naše společnost nachází na cestě hledání. V minulosti měly kolektivní zájmy přednost před zájmy individuálními. Staré modely výchovy, kdy cíl výchovy byl dán potřebami a záměry společnosti jsou překonané. Dítě chápeme jako osobnost, která má právo být sama sebou. Primární prameny pedagogiky pokládáme za velmi cenné hodnoty. Některé nadčasové, které následujeme dodnes, nám mohou pomoci porozumět a pochopit

kořeny současnosti. Z odkazu Komenského považujeme pro vývoj celé společnosti i dnes za klíčové, porozumění potřebám dítěte a jeho vývojovým zvláštnostem. Svět se vyvíjí a s ním i děti. V důsledku nesouladu mezi požadavky a vývojovými možnostmi, nemáme v současné době pochybnosti o tom, že vývoj dětí je rychlejší a zároveň nerovnoměrnější. Tempo, které určuje současná doba, množství faktorů, které na dítě působí, kladou před pedagogy a vychovatele otázky, týkající se dětí a jejich potřeb v současném světě o to naléhavěji.

## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1 Úvod

Vlastní práci předcházela od roku 2005 fenomenologický přístup. Tento nevycházel apriori z žádné konkrétní teorie, pouze sledoval a zkoumal projevy dětí v mateřské škole. U některých dětí byly průběžně zpozorovány specifické projevy. Netypické reakce dítěte na běžné podněty, komentáře dítěte ke spontánním kresbám, opakující se vyprávění o dřívějších životech, o barvách aury člověka, o vnitřním vidění, o duchovním světě. Tyto děti byly vybrány pro další výzkumné šetření, které od roku 2007 sledovalo jejich vývoj, specifické projevy a potřeby. Šetření bylo uskutečněno formou pozorování a vedení si záznamů o dětech, shromažďování jejich obrázkové dokumentace, zapisování si komentářů k dětským kresbám a jejich individuálních spontánních projevů. Výzkumné šetření sledovalo vývoj současné generace dětí, jejich specifické projevy a individuální potřeby v prostředí mateřské školy a rovněž v primárním prostředí dítěte, kterým je rodina, v níž vývoj dítěte prvotně probíhá. V roce 2010 byly záznamy o dětech doplněny rodinnou anamnézou – rozhovorem s rodiči.

Dále vlastní práci předcházela pilotní výzkum v roce 2007, jehož cílem bylo zmapovat oblast uspokojování potřeb dětí v současné mateřské škole. Výzkum byl uskutečněn formou dotazníkového šetření na menším vzorku mezi učitelkami mateřských škol. Dotazník obsahoval 4 otázky. První 3 otázky se týkaly uspokojování potřeb dětí v současné mateřské škole. Tyto se staly součástí i dalšího výzkumného šetření. Poslední otázka s možnostmi zvolení odpovědi se týkala termínu tzv. indigové dítě a povědomí o dané problematice. Výsledkem bylo zjištění, že učitelky mateřských škol nemají zcela jasnou představu o pojmu „potřeba“. V 90% nebyla zodpovězena otázka na kritéria evaluace potřeb dětí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že čas a možnost se každý den věnovat každému dítěti dle jeho individuálních potřeb mají z 20ti učitelek 2. Dále bylo zjištěno, že výše zmíněný termín zná 11 učitelek. V problematice těchto dětí se orientují 2 z dotazovaných respondentek.

### 3.2 Cíle

Hlavní cíle práce:

1. Zjistit, zda jsou v současné mateřské škole respektovány individuální potřeby dětí tak, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
2. Sledování případných rozdílů vývojových zvláštností a potřeb dětí v současné mateřské škole.
3. Přispět k pochopení některých specifických zvláštností a potřeb dětí v současné mateřské škole.

### 3.3 Vstupní hypotézy

Změny v naší společnosti kladou před pedagogy a ostatní vychovatele otázky, jak dětem vytvářet podmínky k uspokojování jejich potřeb, k rozvoji jejich osobnosti a všech individuálních potenci.

Práce vychází z hypotéz:

1. Předpoklad, že učitelky mateřských škol respektují potřeby dětí tak, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Podhypotéza:

Předpoklad, že učitelky mají jasnou představu, jak naplňovat potřeby dětí v mateřské škole.

2. Předpoklad, že určitá skupina dětí v současné mateřské škole reaguje na běžné podněty netypickými projevy.

Podhypotéza:

Předpoklad, že souhrn některých netypických projevů v současné mateřské škole je charakteristický pro děti, které bývají označovány jako tzv. indigové děti.

### 3.4 Metody a techniky

Pro výzkumnou část práce byla zvolena explorační metoda dotazníkového šetření, neboť nejvíce vyhovovala zpracování tématu výzkumné práce.

Každý dotazník obsahoval v úvodu prohlášení, že veškeré získané údaje budou anonymní a budou použity pouze pro účely zpracování výše uvedené diplomové práce. Předání dotazníků učitelkám mateřských škol, vyplnění a odevzdání dotazníků

poskytovalo malou záruku, že se podaří získat plný počet vyplněných a vrácených dotazníků, potřebným k provedení výzkumu, nazpět.

Zkušenosti získané při pilotním výzkumu byly návodem jak postupovat, ale především pomocí při řešení s problémem návratnosti dotazníků. Na poradě ředitelk mateřských škol byl ředitelkám vysvětlen význam požadovaného úkolu a důvod rozdání dotazníků učitelkám mateřských škol jejich prostřednictvím. Pochopení a ochota ke spolupráci byly zcela patrné při zprostředkování i při způsobu navrácení vyplněných dotazníků nazpět.

Dotazník obsahoval 10 otázek, které lze rozdělit. Otázky otevřené nepodsouvaly respondentům volbu odpovědi. V otázkách uzavřených respondenti označili odpověď z nabídnutých alternativ.

Otázky byly zaměřeny na délku praxe učitelk v mateřských školách, počet dětí ve třídě, věkové složení, typ mateřské školy, porovnání současné generace dětí s předešlými generacemi, na otázky vývoje, na pojetí a naplňování potřeb dětí současných mateřských škol, na čas a možnost potřeby dětí uspokojovat. Rozdáno bylo celkem 70 dotazníků. Vyplněných se vrátilo celkem 60 a to v dohodnutém termínu. Tyto jsou zahrnuty do zpracování.

Pro doplnění kazuistiky dítěte byl zvolen rozhovor s rodiči, aby ověřil, zda projevy dítěte v mateřské škole jsou totožné s projevy dítěte v rodinném prostředí jeho nejbližších.

Rozhovor s rodiči vybraného dítěte probíhal individuálně, v předem dohodnutém termínu, v časovém rozmezí 25–30 minut, v atmosféře klidu a vzájemné důvěry, vzhledem ke každodennímu kontaktu s rodiči a jejich dětmi od roku 2007.

Rodiče byli informováni o anonymním zpracování jakýchkoliv osobních údajů a informací a byli velmi ochotni spolupracovat. Byli seznámeni za jakým účelem budou jejich odpovědi použity a zpracovány. Souhlasili se zahrnutím rodinné anamnézy do pedagogické diagnostiky dítěte. Otázky pro rodiče obsahovaly dotazy na vývoj dítěte, sociální vztahy, výchovný styl v rodině, herní a volnou činnost dítěte, specifické projevy dítěte v rodinném prostředí a reakce rodiny na projevy dítěte. Odpovědi byly během šetření písemně zaznamenávány.

## **Oblast výzkumu**

Dotazníky byly rozdány v 10 ti mateřských školách ve Středočeském kraji, v lokalitě Prahy 14. Vzhledem k zadání výzkumné části diplomové práce nebylo záměrem cíleně vybírat mateřské školy různého typu. Respektování individuálních potřeb dítěte stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a tento je závazný pro všechny mateřské školy bez rozdílu. Výzkumné šetření pro pedagogickou diagnostiku bylo uskutečněno v mateřské škole v Praze 14. Rovněž tak rozhovor s rodiči vybraných dětí.

## **Nástroje zpracování dotazníku**

Získané údaje byly převedeny do elektronické podoby a pomocí programu Microsoft Excel byly vytvořeny jednotlivé grafy. Jednotlivé otázky byly zpracovány tříděním, porovnáváním a vyhodnocováním a hledáním vzájemných vztahů a možných souvislostí.

### **3.4.1 Dotazník pro učitelky mateřských škol**

Dotazník byl určen učitelkám mateřských škol. Hodnocení odpovědí na jednotlivé otázky je zpracováno podle pořadí otázek v dotazníku. Formulář dotazníku je součástí příloh této práce (příloha č. 3).

#### **Otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol:**

1. Uveďte prosím, kolik let praxe máte v mateřské škole.
2. Kolik máte zapsaných dětí ve vaší třídě?  
Skupina dětí je věkově stejnorodá nebo smíšená?
3. Jakého typu (zaměření) je vaše mateřská škola?
4. Porovnejte, prosím, děti v současné mateřské škole s dětmi před 5–10lety.
5. Co podle vás ovlivňuje vývoj dítěte v současném světě?
6. Co si představujete pod pojmem „potřeba“?
7. Podle jakého modelu potřeb pracujete ve vaší mateřské škole?
8. Uveďte, prosím, na kolik procent se Vám daří uspokojovat potřeby dětí (obecně lidské, vývojové, individuální).
9. Máte ve své třídě děti, jejichž individuální potřeby je náročné uspokojit?  
Pokud ano, v čem spočívá náročnost?

10. Máte čas a možnost se každý den věnovat každému dítěti dle jeho individuálních potřeb? Pohovořit si s ním, aktivně mu naslouchat?

### **3.4.2 Rozhovor s rodiči – rodinná anamnéza**

Dotazy při rozhovoru s rodiči vybraných dětí:

- 1 Vývoj dítěte –těhotenství a porod (chtěné/nechtěné dítě), průběh těhotenství a porodu, první zkušenosti (příjem potravy, klidné/neklidné dítě, nemoci, poruchy, vývojové odchylky (opoždění), problémy v prvním roce života, vývoj motoriky, řeči, herního chování.
- 2 Sociální vztahy v rodině (sourozenci, blízké osoby, postavení dítěte v rodině, výchovný styl rodiny).
- 3 Herní a volná činnost dítěte – s čím nebo s kým si dítě nejraději hraje, jaké aktivity dítě samo nejraději preferuje ve volném čase, sledování televize (jak často, jaké pořady dítě sleduje), hry na počítači (jak často, jaký typ her dítě hraje), jaké navštěvuje zájmové kroužky?
- 4 Specifické projevy dítěte v rodinném prostředí – zvláštnosti, jak se dítě projevuje, jak často, možné podněty a reakce rodiny na projevy dítěte.

### **3.4.3 Pedagogická diagnostika dítěte doplněná rodinnou anamnézou (s přílohami dětských kreseb)**

Pozorování dětí probíhalo v přirozených podmínkách, shodných pro všechny děti. V běžných situacích, při různorodých volných i řízených činnostech bylo možno zaznamenat netypické projevy chování některých dětí v současné mateřské škole.

Bylo vybráno celkem 12 dětí, u nichž byly zpozorovány netypické projevy. Průběžně byl sledován a zaznamenáván vývoj současné generace dětí, jejich specifické projevy a individuální potřeby od roku 2007.

Součástí pedagogické diagnostiky je rodinná anamnéza a rovněž přílohy dětských spontánních kreseb s komentářem dítěte. Kresby jsou vybrány z pedagogického materiálu, na základě netypických komentářů dítěte. Uvedené projevy dítěte jsou uvedeny tak, jak byly zaznamenány. Diagnostika byla zpracována podle manuálu pro pedagogickou diagnostiku předškolních dětí (podle PhDr. Vlasty Šmardové).



### **Dítě č. 1: chlapec narozen 8. 3. 2004**

Vývoj motoriky – dynamická koordinace celého těla.

Lateralita pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – samostatný.

Sociální chování – sdílný, otevřený, přímý, vyžaduje pozornost. Aktivně se zapojuje do hovoru i do her s dětmi, patrný tendence mít navrch, umí se prosadit, nechce ustoupit, chce být u všeho a ve všem první, dravý, sebeprosazující, problémy s akceptováním dohodnutých pravidel soužití ve třídě. Preferuje kolektivní hry, zejména soutěživé. Děti ho akceptují.

Emocionální projevy – sebedůvěra, vysoké sebevědomí, lehce a rychle vzrušivý, vzdorovitý, impulzivní, hněvivé reakce i na malé podněty.

Práceschopnost – setrvává pouze u toho co se mu zjevně líbí a daří, je tvořivý, u činnosti vydrží velmi krátkou dobu, rychle ztrácí motivaci, přebíhá od jedné činnosti ke druhé, přerušuje práci, nesoustředěný, roztěkaný, všechno chce mít hned hotové, je velmi netrpělivý.

Psychomotorické tempo – zrychlené.

Poznávací schopnosti – dobré, vnímavý, chápavý, velmi inteligentní.

Vyjadřovací schopnosti – velmi bohatá slovní zásoba, zvýšená potřeba informovat, upozorňovat na sebe. Výslovnost správná.

Specifické projevy – výrazný motorický neklid, nepřetržitá potřeba mluvit, vše komentovat, prosadit se, porucha pozornosti spojená se zvýšenou pohybovou aktivitou, impulzivita, netrpělivost, nesoustředěnost, roztěkanost. Vysoká inteligence, chápe nad rámec svého věku, senzitivitivní. Milý, srdečný, velmi upřímný, bezelstný, otevřený, smysl pro humor. Mluví o tom, že vidí kolem lidí světélkující barvy různých tvarů, jasněji a výrazněji ve tmě „...*když se někdy v noci vzbudím, tak nad M. (bratr) lítají barevný kolečka, má je úplně všude, na hlavě, na rukách, na nohách, vypadají různě*“ (příloha 1). „*Máma s tátou*“ (příloha 2).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – plánované těhotenství, průběh bez problémů, porod alternativní metodou do vody. Vývoj dítěte v prvním roce života lehce akcelerovaný, neklidné dítě, chodit začalo dítě v 10měsících. Plyně mluvit začalo v necelých dvou letech.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden starší sourozenec (bratr), na výchově se částečně podílí babička, tato má na dítě pozitivní vliv. Výchova nejednotná. Ze strany otce spíše volná, nedůsledná. Matka i babička se snaží o důslednou demokratickou výchovu.

Herní a volná činnost dítěte – dítě si rádo staví ze stavebnice Chewa a Lego, hraje si s bratrem hry klasické přiměřené věku (s autíčky, s vojáčky, společenské hry), jezdí na kole. Rád vytváří, vyrábí. Sledování televize je výběrové, pouze pořady přiměřené věku. Každý den si může 2 hodiny hrát hry (závody aut) na playstationu. Dítě navštěvuje sportovní kroužek karate a plavání, v mateřské škole chodí na kroužek angličtiny a keramiky.

Specifické projevy doma – často vypráví různé vymyšlené historky co zažil. Říká, že vidí barvy, které vyzařují z lidí. Matka projevy dítěte považuje za fantazii typickou pro předškolní věk, tyto akceptuje bez komentáře s úsměvem a pochopením.

## **Dítě č. 2: dívka narozena 2. 5. 2004**

Vývoj motoriky – přiměřený v rámci vývojové normy.

Lateralita – pravostranná.

Návyky dobré. Dovednosti v sebeobsluze – velmi samostatná.

Sociální chování – sdílná, otevřená, potřebuje pozornost. Je sociálně přizpůsobivá, pomáhá ostatním, ohleduplná, tolerantní, trpělivá, iniciativní, respektuje domluvená pravidla, umí ustoupit. Preferuje kolektivní hry, klidné, volné. Je oblíbená, dětmi vyhledávaná.

Emocionální projevy – klidná, vyrovnaná, svědomitá, se zdravým sebevědomím, do všeho se s důvěrou zapojuje.

Práceschopnost – je snadné ji zaujmout, dokáže se pohroužit do hry, vydrží u činnosti i když se jí nedaří. Je kreativní, pečlivá, trpělivá, soustředěná, pozorná.

Psychomotorické tempo přiměřené.

Poznávací schopnosti – přiměřené, v normě vývojového stupně.

Vyjadřovací schopnosti – bohatá slovní zásoba. Výslovnost správná.

Specifické projevy – milá, velmi empatická, intuitivní. Často se „zlobí“, že se nejmenuje X. X., ale Y.Y. Vypráví o tom, že dříve žila jinde, nosila dlouhé šaty na zem, že je jiná holčička. „*To je Y.Y..světýlka*“ (příloha 1). „*To jsem já, světýlka kolem mě*“ (příloha 2, 3). „*Duch, světýlka*“ (příloha 4).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – těhotenství plánované, rizikové těhotenství, porod s komplikacemi, císařským řezem. Vývoj motoriky, řeči i herního chování dítěte do jednoho roku dle vývojové normy. Dítě klidné, bezproblémové. Od dvou let plyně hovoří.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden starší sourozenec (bratr), na výchově se podílí občas babička. Tato má na dítě pozitivní vliv. Výchova dítěte v rodině je nejednotná. Ze strany otce spíše liberální výchova, ze strany matky úzkostlivá.

Herní a volná činnost dítěte – ráda si hraje s panenkami, klasické dětské hry, ráda kreslí, je kreativní, tvoří společně s bratrem. V televizi sleduje pouze vybrané dětské pořady, občas si smí hrát na počítači hry na rozvoj poznávacích schopností (puzzle, pexeso). V mateřské škole navštěvuje kroužek taneční a angličtiny.

Specifické projevy – matka vypovídá, že od dvou let kdy začala plyně mluvit často opakuje, že je jiná holčička a jmenuje se Y.Y. Často na ni působí dojmem rozdvojené osobnosti a projevy pokládá za projev fantazie typické pro tento věk.

Jako zajímavost matka uvádí, že o dva roky starší bratr má rovněž zvláštní projevy – hluboké úvahy přesahující věk. Chce být právníkem, aby mohl pomáhat lidem. Často matce říká: „*Mám dvojité vidění. Vidím věci, které ty nevidíš. Něco vidím očima, něco v hlavě*“.

### **Dítě č. 3: chlapec narozen 23. 5. 2004**

Vývoj motoriky – nejistá koordinace celého těla. Motorika vývojově lehce opožděná.

Lateralita pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – občas potřebuje dopomoc. Sociální chování – sdílný, otevřený, přímý, potřebuje pozornost, vše komentuje a má tendence poučovat a vysvětlovat. K dětem se chová přátelsky, ohleduplně, respektuje ostatní, umí ustoupit, domluvit se, zajímá se o pocity druhých, zapojuje se do hovoru i her s dětmi. Je oblíbený, děti ho uznávají. Preferuje kolektivní klidné hry.

Emocionální projevy – veselý, má dobrou sebedůvěru, vysoké sebevědomí, je dosti citlivý a silně prožívá nepatrné dojmy, občas překotné reakce i na malé podněty, někdy urážlivý.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, u činnosti vydrží pouze kratší dobu, je kreativní, pozornost snadno rozptýlitelná, odklonitelná vnějšími podněty, nesoustředěný, vyžaduje stále pozornost, potřebuje podporu, rychle ztrácí motivaci, je netrpělivý.

Psychomotorické tempo je spíše zpomalené.

Poznávací schopnosti – velmi inteligentní, bystrý, vnímavý, intuitivní.

Vyjadřovací schopnosti – velmi bohatá slovní zásoba, často se vyjadřuje spisovně.

Výslovnost správná.

Specifické projevy – opožděný motorický vývoj, vysoká inteligence, senzitivita, empatie, nutková potřeba neustále mluvit a komentovat se zjevným motorickým neklidem. Vypráví, že byl dříve lékař a na Zemi přišel z jiné planety, kde se mluvilo jinou řečí. Vypráví, jak operoval páteř svého dědečka, jak pracoval s rentgenem. Mluví často o svých myšlenkách a o energii „*To kolečko je moje myšlenka co se mi urodila v hlavě, nevím jak..hákové kříže se zase vrátí a budou hořet ohně*“ (příloha 1). „*To je operace mozku...světlo, které prosvítí mozek. Ta trubka dává smysl tomu světlu*“ (příloha 2). „*To je planeta odkud jsem přišel, to hnědé je prstenec, okolo něj je vesmírný prach*“ (příloha 3). „*To je světlo, které vidím kolem sebe*“ (příloha 4).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – plánované těhotenství, průběh těhotenství s problémy, porod komplikovaný, císařským řezem. Opožděný motorický vývoj. Akcelerovaný řečový vývoj. Po prvním roce začalo dítě plynule hovořit.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden mladší sourozenec (sestra). Prarodiče se na výchově podílí občas, vliv z jejich strany na dítě je dobrý. Rodiče se snaží o jednotnou demokratickou výchovu, která dítěti vytváří příznivou citovou atmosféru. Dítěti se věnují v rámci svých časových možností.

Herní a volná činnost dítěte – nejraději si hraje se stavebnicí Lego, často kreslí, rád něco vytváří, vyrábí, vyhledává tvořivé činnosti. Rodina ve volném čase podniká výlety. V televizi smí sledovat rodiči vybrané dětské pořady, na počítač nesmí. Rodiče to vzhledem k věku dítěte neshledávají zatím jako rozumné. V mateřské škole navštěvuje kroužek angličtiny. S rodiči chodí pravidelně na plavání navštěvuje sportovní kroužek karate.

Specifické projevy – dítě je spíše neklidné, velmi zvědavé, vše ho zajímá, o všem chce rozmlouvat a diskutovat jako dospělý. Dle výpovědi rodičů od necelých 3let tvrdí, že byl dříve lékař na jiné planetě. Kreslí obrázky (čáranice – matka přinesla ukázat), které označuje jako „krevní oběh“ „střeva“ „cévní systém“. V rodině lékař není ani nebyl. Rodiče projevy dítěte akceptují a pokládají je za zajímavé. Dítěti naslouchají. Často je zaskočí svými dotazy a hlubokými úvahami.

#### **Dítě č. 4: chlapec narozen 19. 2. 2004**

Vývoj motoriky – motorika lehce vývojově opožděna.

Lateralita – levostranná.

Návyky dobré. Dovednosti v sebeobsluze – potřebuje občas dopomoc.

Sociální vztahy – bezprostřední, otevřený, přímý, sociálně přizpůsobivý, ostatním pomáhá, je ohleduplný, aktivně se zapojuje do hovoru i her s dětmi. Respektuje domluvená pravidla. Je nekonfliktní. Děti ho mají rády, je oblíbený.

Emocionální projevy – klidný, vyrovnaný, sebevědomý, má dobrou sebedůvěru, je veselý, nenechá se vyvést z míry, do všeho se s důvěrou zapojuje.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, dokáže se do hry pohroužit, je kreativní, soustředěný, pečlivý, nedaří-li se mu práce, někdy má tendence se vztekat, skončit, odejít od činnosti, ale po chvíli se klidný k činnosti vrátí.

Psychomotorické tempo je spíše zpomalené.

Poznávací schopnosti – vývojově přiměřené věku. Pomaleji chápe souvislosti.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba, vyjadřuje se pomaleji, důkladně artikuluje. Výslovnost správná.

Specifické projevy – celkově pomalejší, klidný, milý, veselý. Od 3 let čte tiskací malá i velká písmena. Od 4 let plyně čte. „*Barevný světla nad hlavou*“ (příloha).

#### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – chtěné dítě, těhotenství i porod s komplikacemi. Opožděný vývoj motoriky.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden mladší sourozenec (bratr), výchova demokratická, jednotná, důsledná. Rodiče se dítěti věnují v rámci svých možností. Znají přání i potřeby svého dítěte.

Herní a volná činnost dítěte – hraje si rád se stavebnicí, s autíčky, typické chlapecké hry tohoto věku. V televizi sleduje rodiči vybrané dětské pořady. Ob den má dovoleno hrát 1 hodinu fotbal na playstationu. K počítači nemá přístup. V mateřské škole navštěvuje kroužek angličtiny a flétny.

Specifické projevy – od dvou let ho začala zajímat abeceda. Ve 2,5 letech začal spojovat slabiky. Od třech let čte. Ze strany rodičů nebyl žádný podnět, spíše naopak. Měli strach dítě v jeho zájmu o písmena, v tak raném věku podporovat. Rodičům se jeví navzdory věku často příliš uvědomělý a rozvázný.

### **Dítě č. 5: chlapec narozen 8.12. 2003**

Vývoj motoriky – v rámci vývojového stupně dítěte.

Lateralita – levostranná.

Návyky – dobré. Dovednosti v sebeobsluze – občas potřebuje dopomoc.

Sociální chování – sdílný, otevřený. Vztah k dětem přátelský, pomaleji se zapojuje do hovoru s dětmi, preferuje hry klidné individuální. S dětmi má vztah vcelku bezproblémový, nevnučuje se, ale je-li osloven zapojí se do hry.

Emocionální projevy – veselost se u něj střídá se smutkem a zádumčivostí.

Práceschopnost – u činnosti vydrží kratší dobu, pozornost snadno rozptýlitelná, odklonitelná vnějšími podněty. Přerušuje práci, rychle ztrácí motivaci. Psychomotorické tempo je spíše zpomalené.

Poznávací schopnosti v normě vývoje.

Vyjadřovací schopnosti – bohatá slovní zásoba. Výslovnost – dyslalie, zcela patrný rotacismus (dochází na logopedii).

Specifické projevy – kreslí a vypráví beze změn mnohokrát „svůj příběh“ „*zabil jsem se v autě, narazil jsem na velikej kámen, všude mi tekla krev, hlavně z břicha, moc to bolelo. Pak jsem vylít z kůže, ta zůstala v tom autě a ptáci mi pomohli do nebe*“ (příloha 1, 2, 3). Často hovoří se „zdánlivým kamarádem“. Podle jeho výpovědi „*...je to můj kamarád, umřel když bouchla bomba, byla to hrozná rána, byl tam rybník a na něm led, pod ledem byla ošklivá zelená voda, chodí za mnou, bydlí hrozně moc daleko, nikoho nemá, ani mámu, ani tátu, ty mu zabili v padesátém*“ (příloha 4).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – plánované těhotenství, průběh těhotenství v pořádku, porod s menšími komplikacemi. Vývoj motoriky, řeči a herního chování dítěte v prvním roce života v normě. Mluvit plyně ve větách začalo dítě ve dvou letech.

Sociální vztahy – rodina úplná, 2 mladší sourozenci (bratr a sestra). Rodiče se dítěti věnují dle možností oba. Výchova dítěte je jednotná, demokratická. Rodiče se snaží o důslednost ve výchově, mají povědomí o potřebách a přáních svého dítěte. Dítě je vychováváno v příznivé citové atmosféře a pochopení své specifické individuality.

Herní a volná činnost dítěte – dítě preferuje stavebnice Lego, puzzle, hry s autíčky, rádo kreslí, jezdí na kole, hraje si na zahradě rodinného domu. Rodina chodí často na výlety



do přírody. Sledování televize je omezeno pouze na dětské pořady. K počítači dítě nemá přístup. Dítě navštěvuje sportovní zájmový kroužek fotbalu.

Specifické projevy – od dvou let kreslí a vypráví rodičům „svůj příběh“ o tom jak se zabil v autě. Matka vypovídá, že v rodině ani v blízkém příbuzenstvu nikdo nehodu neměl. Doma dítě často hovoří o tom, že mluví se zemřelými, kteří za ním chodí. Rodiče jsou si vědomi specifických projevů svého dítě. Naslouchají mu a pro dítě mají pochopení. Jeho výpovědi se mu nesnaží vyvracet ani mu je nepotvrzují. Odmítají se svěřit s projevy dítěte odborníkům psychologie, neboť jsou oba přesvědčeni, že se nejedná o patologickou poruchu osobnosti, ale pouze o vývojovou zvláštnost, která sama věkem dítěte odezní.

### **Dítě č. 6: chlapec narozen 3.12. 2003**

Vývoj motoriky – přiměřený, v normě vývoje. Akcelerovaný řečový vývoj.

Lateralita – levostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – naprosto samostatný.

Sociální chování – sdílný, přímý, otevřený, vyžaduje pozornost učitelky. K dětem se chová přátelsky, v dobrém slova smyslu rád poučuje, radí. Umí se prosadit. S dětmi má bezproblémové vztahy.

Emocionální projevy – klidný, zdravé sebevědomí, sebedůvěra, do všeho se s důvěrou zapojuje.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, setrvává pouze u toho co se mu zjevně líbí a daří, umí naslouchat, nedá se vyrušit, soustředěný, vyžaduje pozornost učitelky.

Poznávací schopnosti – velmi bystrý, vysoká inteligence.

Vyjadřovací schopnosti – bohatá slovní zásoba, často mluví a užívá větosloví jako dospělý člověk. Výslovnost správná.

Specifické projevy – výtvarně nadaný, upřímný, milý, srdečný, zvýšená potřeba neustále mluvit, komentovat veškeré dění, poučovat děti i dospělé.

Od 5ti let plynne čte a píše tiskacími písmeny. „*To je bitva templářských rytířů a řádu německých rytířů, na tomto obraze je zobrazeno jak templáři zapálili německý hrad*“ (příloha 1). „*To bojují spolu Němci a Rusáci, polopásák*“ (příloha 2).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – dítě plánované, průběh těhotenství i porodu bez problémů. Vývoj motoriky, řeči a herní činnosti v prvním roce života dle vývojové normy.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden mladší sourozenec (sestra). Výchova jednotná, oba rodiče se snaží o demokratickou výchovu, dítěti se oba věnují dle svých možností.

Na výchově se občas podílí prarodiče, kteří mají na dítě pozitivní vliv.

Herní a volná činnost dítěte – nejraději kreslí, vypráví, povídá si. Rád hraje pexeso, skládá puzzle, stolní hry. Hraní s hračkami ho příliš nebaví. V televizi sleduje rodiči vybrané dětské pořady, zajímají ho dokumenty na Čt 2. Hry na počítači nehraje vůbec.

Rodina jezdí často na výlety. V mateřské škole navštěvuje kroužek angličtiny.

Specifické projevy – od dvou let plynne hovoří. Od čtyř let ho zajímají písmena, postupně sám začal slabikovat a slabiky skládat do slov. Nejraději si povídá, zajímá se

o všechno a doma pokládá otázky nepřiměřené svému věku. Často kreslí a vypráví historky, které si vymýšlí. Rodiče ho neodbývají, neodklánějí ho od tématu. Vyslechnou ho se slovy, že to co povídá, je zajímavé a to co kreslí je hezké. Jeho fantazii pokládají za neuvěřitelnou a často si sami kladou otázku, kam na to, to dítě chodí.

### **Dítě č. 7: dívka narozena 6. 12. 2004**

Vývoj motoriky – přiměřený, ve vývojové normě.

Lateralita – pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – samostatná.

Sociální vztahy – lpí na učitelce, potřebuje pozornost, sdílá, otevřená. Sociálně přizpůsobivá, pomáhá ostatním, ohleduplná, aktivně se zapojuje do hovoru i her s dětmi. Umí se domluvit, ustoupit. Preferuje kolektivní volné, klidné hry. Děťmi je oblíbená a vyhledávána.

Emocionální projevy – veselá, do všeho se s důvěrou zapojí, nebojí se, má dobrou sebedůvěru, někdy náladová, urážlivá.

Práceschopnost – je snadné ji zaujmout, nadchnout, vydrží si dlouho hrát, setrvat u činnosti, dokáže se soustředit.

Poznávací schopnosti – přiměřené věku, vnímavá, intuitivní.

Psychomotorické tempo spíše pomalejší.

Vyjadřovací schopnosti – bohatá slovní zásoba. Výslovnost – mírná dyslálie (dochází na logopedii).

Specifické projevy – milá, přítulná, upovídaná. Mluví o tom, že její oči vidí a poznají na dálku hodného a zlého člověka, že vidí duchy, ale ti nejsou vidět očima, že jsou hodní a zlí. „*To jsem já, spím a to jsou duchové kolem mě, takhle vypadají. Mají různý barvy, vidím je ve svojí hlavě*“ (příloha 1). „*Kamarád, chodí za mnou v noci, když spím. Když otevřu oči, zmizí. Slyším ho a vidím ve svojí hlavě.*“ (příloha 2).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – plánované těhotenství, průběh těhotenství a porodu v pořádku Vývoj do jednoho roku dítěte v rámci vývojové normy. Akcelerovaný řečový vývoj. Od 1,5 roku začalo dítě plynne mluvit.

Sociální vztahy – rodina rozvedena krátce po narození dítěte. Dítě je jedináček, matka ho vychovává převážně sama. Na výchově se podílí částečně přítel matky, pomáhá matce s péčí o dítě, má na dítě pozitivní vliv. S dítětem mají hezký vztah. Matka se snaží o demokratickou výchovu, ale přiznává, že je nedůsledná. Dítěti se věnuje a navozuje atmosféru citu a důvěry.

Herní a volná činnost dítěte – dítě si hraje převážně s panenkami, klasické dětské hry na prodavačku, atd. Umí se zabavit samo. V televizi sleduje matkou vybrané dětské pořady. Počítač rodina nevlastní. V mateřské škole navštěvuje taneční kroužek.

Specifické projevy – od 1,5 roku mluví o neviditelných bytostech, s kterými dle matky mluví a říká jí, že je vidí. Svými úvahami a otázkami matku často překvapuje. Matce říká, že je v ní hodná a zároveň zlá holčička. Z výpovědi matky o projevech dítěte, například : „*Vidím ve svojí hlavě věci, kterých se někdy bojím. Nevím co se mi to děje v hlavě*“. Matka má pro dítě pochopení. Naslouchá mu a neodvádí ho od tématu. Uvádí, že pozná, kdy si dítě vymýšlí a kdy mluví naprosto vážně.

### **Dítě č. 8: chlapec narozen 9. 12. 2003**

Vývoj dítěte – hrubá jemná motorika v pořádku dle vývojové normy.

Lateralita pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – občas potřebuje dopomoc.

Sociální chování – lpí na učitelce, potřebuje její pozornost, podporu, je plachý, nemluvný, nesmělý. Neumí se prosadit, je bojácný, nejraději má „svůj svět“. Při činnostech spíše pasivní, podvoluje se nápadům ostatních, fixuje se na jednoho kamaráda. Děti ho akceptují.

Emocionální projevy – plachý, úzkostný, plačtivý, velmi citlivý i na malé podněty.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, vydrží si dlouho hrát, u jedné činnosti.

Dokáže se soustředit, ale pozornost je snadno odklonitelná vnějšími podněty.

Psychomotorické tempo je spíše zpomalené.

Poznávací schopnosti – přiměřené věku dítěte.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba, projevy ostýchavosti, napětí, nejistoty, užívá prvků neverbální komunikace – oční kontakt, gestikulace.

Výslovnost správná.

Specifické projevy – velmi citlivý, úzkostný, obtížně snáší jakékoliv změny. Mnohokrát vypráví „svůj příběh“ o tom, jak byl důstojníkem za války, jezdil autem k letadlům, líčí pocity při spuštění vrtule letadla. Mluví o tom, že sestavoval raketoplány. „*Čekám až se otevrou dveře. Rakety v úložném prostoru, jedou po páse na startovní čáru*“ (příloha 1).

### **Rodinná anamnéza:**

Dítě chtěné, těhotenství i porod bez problémů. Vývoj motoriky, řečový i herní vývoj dítěte dle vývojové normy. Dítě klidné.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden starší sourozenec (bratr). Otec je dosti zaměstnán, o výchovu se stará převážně matka. Občas se na výchově dítěte podílí prarodiče z obou stran, kteří dle matky mají na dítě dobrý vliv. Matka hovoří o demokratické výchově. Z výpovědi a z chování dítěte však vyplývá spíše autoritativní výchova ze strany obou rodičů.

Herní a volná činnost dítěte – dítě si rádo a často kreslí, nejraději si povídá nebo si v klidu samo hraje s autíčky, s vojáčky, staví ze stavebnice. S bratrem hraje rádo stolní společenské hry. V televizi smí sledovat pouze dětské pořady. Občas smí na počítač,

kde hraje klidné hry na rozvoj poznávání. Chodí společně s bratrem na sportovní kroužek fotbalu.

Specifické projevy – vymýšlí si neustále nějaké historky, že žil dříve v Egyptě, co tam bylo, jak to tam vypadalo, co tam viděl. Kreslí často větrné víry, raketoplány, které prý „sám sestrojoval“. Teď nás častuje vymyšlenou historkou, jak žil dříve ve Vietnamu, kde s deseti pracovníky sklízeli mangustany a z nich vyráběli džus. Detailně líčí přírodu jaká tam byla, vypráví kde a jak spali, jaký to byl těžký život. „*To je ve Vietnamu, když jsme sklízeli mangustany, museli jsme lézt po žebříku*“ (příloha 2). Matka uvádí, že ho nechávají ty „bláboly“ vypovídat, protože velmi špatně snáší, když ho od tématu odvádějí a nikdo ho nechce poslouchat.

### **Dítě č. 9: dívka narozena 19. 2. 2004**

Vývoj motoriky – v normě, v rámci věku dítěte.

Lateralita pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – samostatná.

Sociální chování – dlouhodobá obtížná adaptace v mateřské škole, lpí na učitelce, potřebuje pomoc, podporu, pozornost. Je plachá, nesmělá, nemluvná. Nemá potřebu hrát si s jinými dětmi. Je bojácná, neumí se prosadit, nejraději má „své území“. Fixuje se na jedno dítě a učitelku.

Emocionální projevy – velmi citlivá i na malé podněty, na změny, plachá, bázlivá, ustrašená, plačtivá.

Práceschopnost – je snadné ji zaujmout, vydrží u činnosti i když se jí nedaří. Je usilovná, pečlivá, dostatečně soustředěná, potřebuje neustále podporu učitelky.

Psychomotorické tempo přiměřené.

Poznávací schopnosti – dobré, přiměřené věku dítěte.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba. Projevy napětí, nejistoty. Výslovnost správná.

Specifické projevy – nadměrně úzkostné dítě, velmi citlivé, intuitivní. Zcela patrná je separační úzkost, která nevymizela ani po adaptaci v mateřské škole. Vypráví: „*Než jsem se narodila svojí mamince, tak jsem si ji předem vybrala. Všechny děti si vybírají nahoře maminku i tatínka*“. „*To je maminka a tatínek*“ (příloha 1). „*To je dědeček, už umřel*“ (příloha 2).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – dítě chtěné, těhotenství rizikové (matka často nemocná, zdravotní potíže, a z nich plynoucí psychické potíže), porod velmi komplikovaný.

Vývoj do jednoho roku dle vývojové normy. Dítě klidné. Od dvou let plyně mluví.

Sociální vztahy – rodina úplná, dítě jedináček. Výchova jednotná, úzkostná. Na výchově se podílejí částečně prarodiče, kteří dle matky dítě rozmazlují.

Herní a volná činnost dítěte – nejraději si povídá, ráda si hraje klasické hry s panenkami, plyšáky. V televizi sleduje pořady pro děti, na počítači si hraje hry na rozvoj smyslů, zcela výjimečně. S rodiči chodí společně na výlety. V mateřské škole navštěvuje zájmový kroužek angličtiny.



Specifické projevy – extrémně citlivé dítě, úzkostné, plačtivé, nesnáší změny. Separační úzkost dle matky má prameny z doby, kdy byly dítěti necelé tři roky a matka musela strávit 14 dní v nemocnici. Návštěvy psychologické poradny dítěti nepomohly. Matka s dítětem v současné době začala docházet na metodu kineziologie (one brain – jednotný mozek) a psychický stav dítěte se mírně zlepšil.

Matce od dvou let říká, že si ji vybrala za maminku, než se jí narodila. Z jejích zvláštních projevů matka dále uvádí, že jí říká, že někteří lidé mají vnitřní vidění tzv. „třetí oko“, jen o tom nevědí.

### **Dítě č. 10: chlapec narozen 12. 12. 2004**

Vývoj motoriky – dle vývojové normy v pořádku.

Lateralita – levostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – samostatný.

Sociální chování – nesmělý, plachý, nemluvný, snadno se podřizuje požadavkům, sociálně přizpůsobivý, ohleduplný, ochotný, trpělivý, tolerantní. Nejraději má „svůj svět“. Preferuje klidné individuální hry. Je oblíbený.

Emocionální projevy – klidný, vyrovnaný, do všeho se s důvěrou zapojí, nebojácný, má dobrou sebedůvěru.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, vydrží si dlouho hrát, usilovný, pečlivý, dostatečně soustředěný na každou činnost.

Psychomotorické tempo – přiměřené.

Poznávací schopnosti – dobré, je velmi vnímavý, má smysl pro detail, intuitivní.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba. Výslovnost správná.

Specifické projevy – tichý, klidný, je velmi hudebně nadaný, velice kreativní. Říká, že vidí barevné světlo kolem všech lidí, někdy je barva jen jedna, někdy dvě až tři, popisuje jak člověka obklopuje a dosahuje až do stropu.

*„To jsou barvy nad N.“* – výše uvedená popisovaná dívka (příloha).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – těhotenství plánované, bez problémů, porod komplikovaný. Dítě trpí vrozenou nemocí zvanou hemofilie, která postihuje pouze chlapce. Jedná se o poruchu krve, při níž přenašečkou nemoci je vždy matka dítěte. Chlapec je sledován od narození na hematologii. Do jednoho roku dítěte nerovnoměrný, akcelerovaný motorický vývoj, rovněž řečový vývoj. Dítě pohybově nadměrně aktivní, neklidné. Od jednoho roku plynule mluví ve větách.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden mladší sourozenec (sestra). Výchova dítěte nejednotná. Matka uvádí, že se snaží o demokratickou výchovu, ale sama je nedůsledná na rozdíl od otce. Rodiče se dítěti věnují. Dítě má vřelé citové zázemí. Na výchově se podílí částečně prarodiče, kteří jsou ve výchově důslední a na dítě mají pozitivní vliv.

Herní a volná činnost dítěte – klasické hračky ho příliš nebaví, nejraději maluje či něco vytváří. Rodina často tráví čas společně na zahradě a jezdí na výlety. S otcem chodí chlapec rybařit. Televizi sleduje velmi málo, pouze vybrané dětské pořady. Počítačové

hry nehraje. Navštěvuje zájmový kroužek hudební výchovy (hraje na klavír) a výtvarné tvořivosti.

Specifické projevy – matka uvádí, že doma je velmi akční, neklidný. Při výletech rodičům říká, že nová místa, která navštěvují pro něj nejsou nová, že už tam kdysi byl a dobře to tam zná. Všem členům rodiny pravidelně sděluje, která barva právě obklopuje jejich tělo. Rodiče mají pro dítě pochopení. Naslouchají mu a od tématu ho neodvádějí. Jako zajímavost otec uvádí, že sám také od dětství vidí auru, která obklopuje člověka, ale jako dítě o tom s nikým nehovořil.

### **Dítě č. 11: chlapec narozen 1. 6. 2004**

Vývoj motoriky – v pořádku dle vývojové normy.

Lateralita pravostranná.

Návyky – dobré. Dovednosti v sebeobsluze – občas potřebuje dopomoc.

Sociální chování – plachý, nesmělý, nemluvný. Spíše se podvoluje nápadům ostatních, vztah s dětmi je bezproblémový.

Emocionální projevy – zdravé sebevědomí, sebedůvěra, nevýrazné reakce.

Práceschopnost – je nesnadné ho něčím zaujmout, u činnosti vydrží pouze kratší dobu, je roztěkaný, neklidný, pozornost snadno rozptýlitelná a odklonitelná vnějšími podněty.

Psychomotorické tempo je spíše zpomalené.

Poznávací schopnosti – dle normy vývoje v rámci věku dítěte.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba.

Výslovnost – zcela patrná mírná dyslalie (dochází na logopedii).

Specifické projevy – opakovaně kreslí sopky, tunely, tekoucí lávu a vypráví „svůj příběh“ o tom jak všude hořela láva, jak maminka utíkala, jak hořela. „*Maminka šla pod sopkou, kapal na ní oheň...utíkala*“ (příloha 1).

„*To není z televize, to není z pohádky..to je něco v mojí hlavě*“ (příloha 2).

#### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – dítě neplánované, chtěné, průběh těhotenství bez problémů, porod s komplikacemi. Do jednoho roku příznaky hypotonie, sledován na neurologii. Od jednoho roku motorický, řečový i herní vývoj v normě.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden sourozenec (starší bratr). Matka uvádí, že se snaží o důslednou demokratickou výchovu, ale otec preferuje liberální výchovu. Na výchově se podílí jedenkrát za čtvrt roku babička, která preferuje spíše autoritativní výchovu. Rodiče jsou oba dosti časově zaneprázdněni vzhledem ke svým náročným profesím.

Herní a volná činnost dítěte – velmi rád staví ze stavebnice Lego, puzzle, hraje pexeso. Matka uvádí, že v televizi dítě sleduje dětské pořady, smí se dívat na pohádky na videu, na počítači si hraje denně cca 2 hodiny hry určené pro předškolní věk. V mateřské škole dítě navštěvuje kroužek flétny.

Specifické projevy – matka uvádí, že je samotář, introvert, opakovaně od mala maluje sopky, cesty, tunely. Vypráví o tekoucí lávě. Matka uvádí, že dítě vypráví, jak žilo

dříve, že mělo malou sestřičku, ale ta zemřela. Oba rodiče jsou přesvědčeni, že si dítě vymýšlí.

### **Dítě č. 12: chlapec narozen 31. 7. 2004**

Vývoj motoriky – v rámci vývoje v normě.

Lateralita – pravostranná.

Návyky správné. Dovednosti v sebeobsluze – občas potřebuje dopomoc.

Sociální chování – sdílný, otevřený, upřímný, ohleduplný, preferuje klidné volné kolektivní hry, dětmi je oblíbený.

Emocionální projevy – klidný, vyrovnaný, veselý, má dobrou sebedůvěru, zdravé sebevědomí, nebojácný.

Práceschopnost – je snadné ho zaujmout, nadchnout, vydrží u činnosti, je trpělivý, pečlivý, dostatečně soustředěný.

Psychomotorické tempo je přiměřené.

Poznávací schopnosti – dobré, bystrý, pohotový, vnímavý.

Vyjadřovací schopnosti – průměrná slovní zásoba.

Výslovnost – správná.

Specifické projevy – velmi milý, klidný, rozvážný, veselý. Vypráví „svou historku“ jak žil dříve, hodně dávno, jinde, kde chodil do školy a tam se učil být malířem. „*To je barva, která kolem mě ve tmě krouží*“ (příloha).

### **Rodinná anamnéza:**

Vývoj dítěte – dítě plánované, těhotenství bez potíží, porod císařským řezem.

Vývoj motoriky, řečový i herní vývoj v normě.

Sociální vztahy – rodina úplná, jeden starší sourozenec (bratr). Výchova dítěte jednotná, demokratická. Prarodiče se na výchově dítěte nepodílí. Rodiče se dítěti věnují v rámci svých možností. Rodinné zázemí dítěte je velmi citově vřelé.

Herní a volná činnost dítěte – hraje si s čímkoli, zabaví se sám. Televizi sleduje velmi málo, pouze pořady pro děti, na počítači si hraje 2x týdně cca hodinu, závodivé sportovní hry. V mateřské škole chodí na kroužek angličtiny, flétny a keramiky.

Specifické projevy – klidné dítě, bezproblémové, často má úvahy nad rámec svého věku. Matka zaznamenala změnu v projevech dítěte kolem třetího roku, po narkóze (běžný lékařský zákrok). Kolem čtvrtého roku často vyprávěl, že žil dříve a chodil do velké modré školy. „*Já mám svůj život a vy taky. Vím sám, co je dobře a co špatně. Když hubujete...to je špatně*“.

### 3.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

**Otázka č. 1: Uveďte, prosím, kolik let máte praxe v mateřské škole**

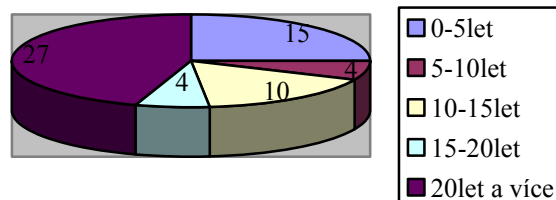
0 – 5 let – 15 učitelek

5– 10 let – 4 učitelky

10 – 15 let – 10 učitelek

15 – 20 let – 4 učitelky

20 let a více – 27 učitelek



**Otázka č. 2: Kolik máte zapsaných dětí ve vaší třídě? Skupina dětí je věkově stejnorodá nebo smíšená?**

28 zapsaných dětí – 46 učitelek

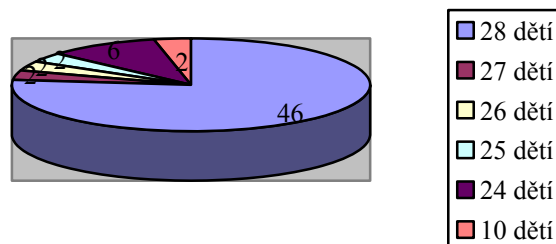
27 zapsaných dětí – 2 učitelky

26 zapsaných dětí – 2 učitelky

25 zapsaných dětí – 2 učitelky

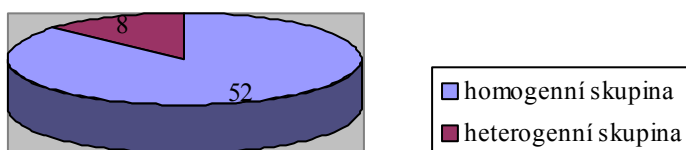
24 zapsaných dětí – 6 učitelek

10 zapsaných dětí (speciální logopedická třída) – 2 učitelky



Homogenní skupina dětí – uvedlo 52 učitelek.

Heterogenní skupina dětí – uvedlo 8 učitelek.



**Otázka č. 3: Jakého typu (zaměření ) je vaše mateřská škola?**

Běžná mateřská škola – 58 učitelek (z toho 7 učitelek uvedlo 1 speciální třídu)

Speciální mateřská škola – 0

Alternativní mateřská škola – ekologicky zaměřená – 2 učitelky



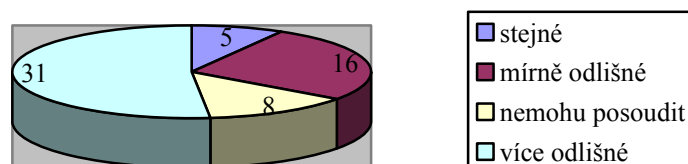
**Otázka č. 4: Porovnejte, prosím, děti v současné mateřské škole s dětmi před 5–10 lety. (sloupcový graf k otázce v čem odlišné)**

Jsou stejné jako předešlé generace dětí před 5–10 lety – uvedlo 5 učitelek.

Jsou mírně odlišné – uvedlo 16 učitelek.

Nemohu posoudit z důvodu krátkodobé praxe s dětmi – uvedlo 8 učitelek.

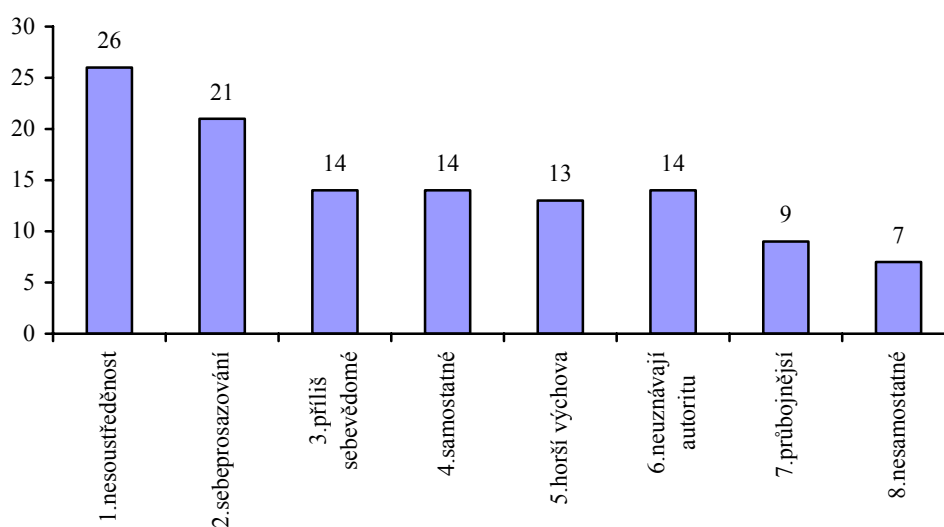
Jsou více odlišné (uved'te prosím v čem) – uvedlo 31 učitelek





**Pořadí nejčastěji se opakujících odpovědí:**

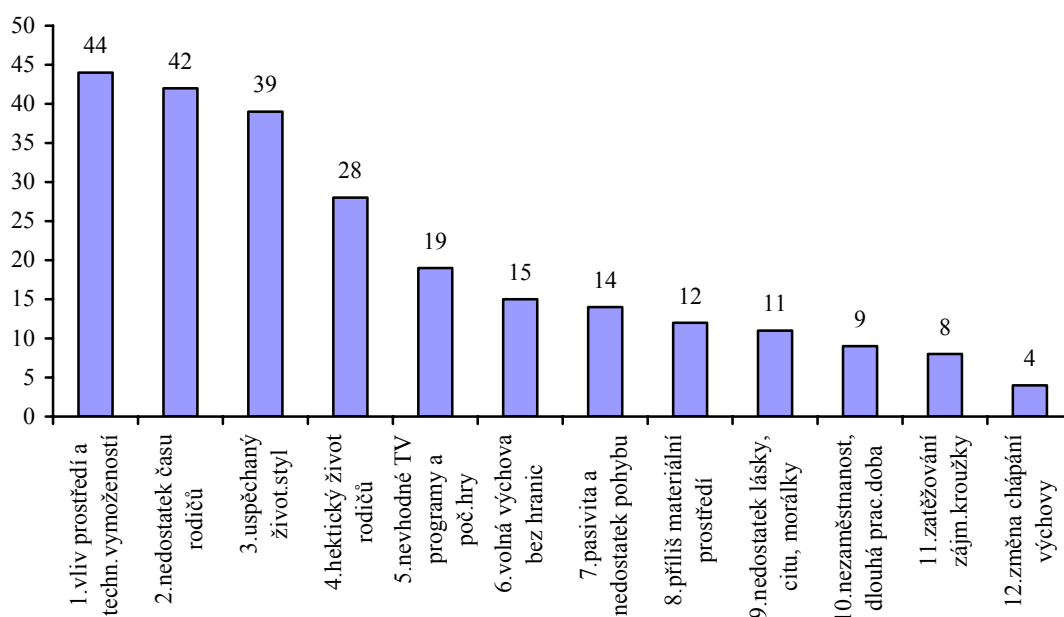
- 1 Nesoustředěnost, netrpělivost, nezám, roztěkanost (26x).
- 2 Sebeprosazování (21x).
- 3 Příliš sebevědomé, chytřejší (více vědomostí a znalostí), vzpurné (14x).
- 4 Samostatnější, svobodnější (14x).
- 5 Horší výslovnost (13x).
- 6 Volná výchova, neuznávají autoritu (11x).
- 7 Průbojnější, drzejší (9x).
- 8 Nesamostatné (7x).



### Otázka č. 5: Co podle vás ovlivňuje vývoj dítěte v současném světě?

Uvedeno v pořadí nejvíce se opakujících odpovědí:

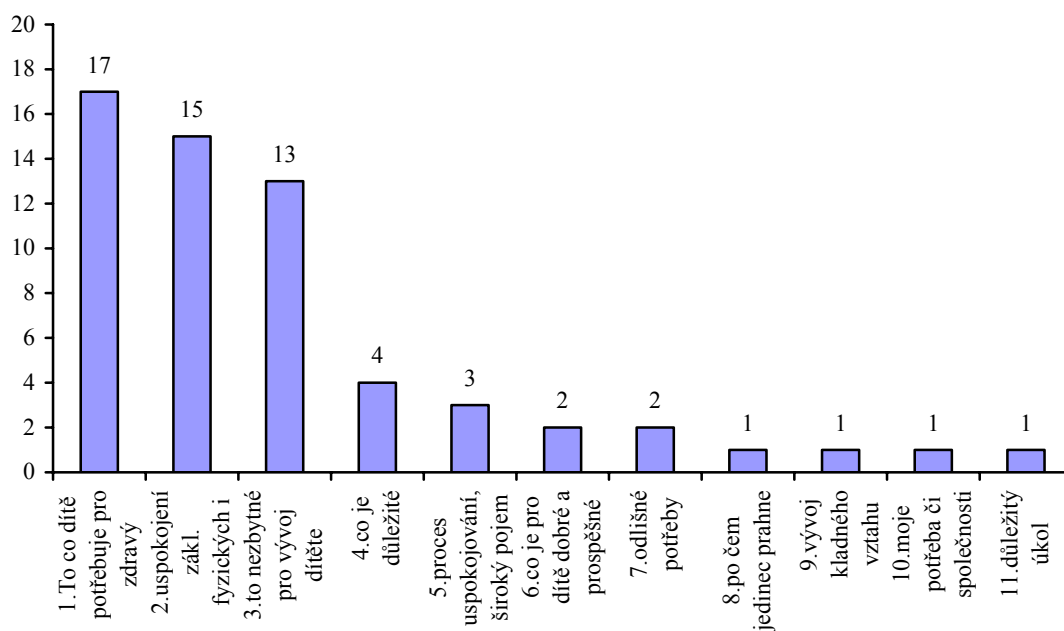
- 1 Vliv prostředí civilizačních technických vymožeností –televize, počítače, videa, elektronicky dokonalé hračky (44x)
- 2 Nedostatek času rodičů na výchovu, uspěchanost doby (42x)
- 3 Uspěchaný životní styl rodiny, chaos, stres dětí i rodičů (39x)
- 4 Hektický život rodičů a celkový stav společnosti (28x)
- 5 Nevhodné televizní programy a počítačové hry (19x)
- 6 Volná výchova bez hranic, nedůslednost ve výchově (15x)
- 7 Pasivita a nedostatek pohybové aktivity dítěte (14x)
- 8 Příliš materiální prostředí dítěte, příliš mnoho podnětů (12x)
- 9 Nedostatek lásky, citu a morálky (11x)
- 10 Nezaměstnanost, dlouhá pracovní doba rodičů (9x)
- 11 Zatěžování dítěte mnoha zájmovými kroužky (8x)
- 12 Změna chápání výchovy dítěte v rodině a úlohy mateřské školy (4x)



### Otázka č. 6: Co si představujete pod pojmem „potřeba“?

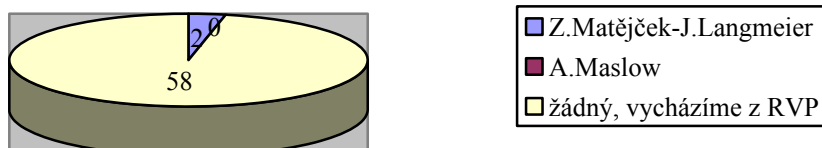
Uvedeno dle pořadí nejčastějších odpovědí:

1. To co dítě potřebuje pro zdravý fyzický a psychický vývoj (17x).
2. Uspokojení základních fyzických i psychických potřeb dítěte (15x).
3. To, co je pro vývoj dítěte nezbytné. Tělesná a duševní potřeba (13x).
4. Nutnost. Naléhavost. Co je důležité (4x).
5. Široký pojem–proces uspokojování něčeho. Subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho potřebného (3x).
6. To, co je pro dítě dobré, prospěšné a motivující (2x).
7. Každá osobnost má odlišné potřeby (2x).
8. Něco po čem jedinec prahne a když není uspokojen tak strádá (1x).
9. Vývoj kladného vztahu (1x).
10. To, co potřebuji já, ostatní nebo společnost (1x).
11. Důležitý úkol, který je nutno udělat, například v termínu (1x).



**Otázka č. 7: Podle jakého modelu potřeb pracujete ve vaší mateřské škole?**

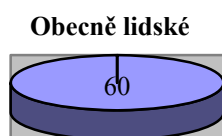
1. Vycházíme z modelu potřeb Z. Matějčka–J. Langmeiera – 2 učitelky
2. Vycházíme z modelu potřeb A. Maslowa – 0
3. Žádný model potřeb striktně nepoužíváme, vycházíme z potřeb uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání – 58 učitelek



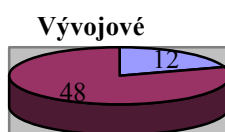
**Otázka č. 8: Uveďte, na kolik procent se Vám daří uspokojovat potřeby dětí:**

(graf kruhová výseč)

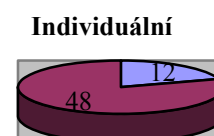
- a) obecně lidské – na 100% – uvedly všechny učitelky
- b) vývojové – na 100% – uvedlo 12 učitelek, v rozsahu 80–90% uvedlo 48 učitelek
- c) individuální – na 100% – uvedlo 12 učitelek, v rozsahu 70–80% – uvedlo 48 učitelek



na 100%



100% na 80-90%

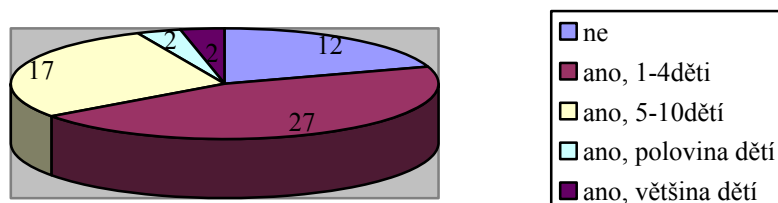


na 100% na 70-80%

**Otázka č. 9: Máte ve třídě děti, jejichž individuální potřeby je náročné uspokojit?**

**Pokud ano, v čem spočívá náročnost?**

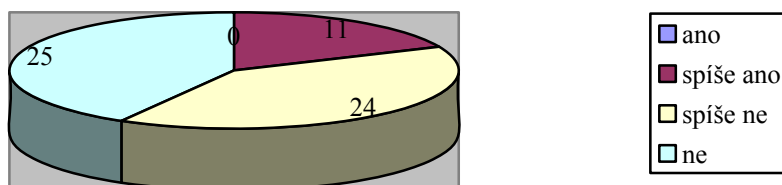
1. Nemám žádné takové děti– uvedlo 12 učitelek
2. Ano, mám (uved'te prosím odpovídající počet)
  - 1–4 děti – uvedlo 27 učitelek
  - 5–10 dětí – uvedlo 17 učitelek
  - polovina dětí – uvedly 2 učitelky
  - většina dětí – uvedly 2 učitelky (speciální třída)



Učitelky shodně uvádějí, že při vysokém počtu dětí je náročné uspokojit individuální potřeby všech dětí a věnovat všem individuální péči a pozornost. Děti s hyperaktivitou, neklidné, netrpělivé, roztěkané a impulzivní na sebe strhávají veškerou pozornost a tím zužují prostor pro potřeby ostatních dětí.

**Otázka č. 10: Máte čas a možnost se každý den věnovat každému dítěti dle jeho individuálních potřeb? Pohovořit si s ním, aktivně mu naslouchat?**

1. Ano – neuvedla žádná z dotazovaných učitelek
2. Spíše ano – uvedlo 11 učitelek
3. Spíše ne – uvedlo 24 učitelek
4. Ne (uved'te prosím důvod) – uvedlo 25 učitelek. Jako důvod 49 učitelek shodně uvedlo příliš vysoký počet dětí ve třídě.



### 3.5.1 Závěrečné shrnutí dotazníkového šetření

Dotazník byl aplikován jako metoda výzkumného šetření. Výsledky nelze přeceňovat a závěry zobecňovat, přestože se lze domnívat, že odpovědi respondentek vyjadřují jejich skutečné názory. Z výsledků vyplývá, že ve sledovaných mateřských školách působí převážně učitelky s 20ti a víceletou praxí. Počet zapsaných dětí ve třídě se pohybuje mezi 24 – 28 dětmi. Zapsaných 28 dětí na třídu má podle výsledků 76,7% dotazovaných učitelek. Dotazované učitelky působí z 96,7% v běžných mateřských školách. Skupina dětí ve třídě je v 86,7% homogenní.

Na základě získaných poznatků lze uvést, že učitelky se v 78,3 % shodují v tom, že děti v současné mateřské škole jsou více či méně odlišné od generací dětí před 5–10ti lety. Učitelek, kterým se děti jeví stejné jako předešlé generace je 8,3%. Z důvodu krátkodobé praxe nemohu posoudit, odpovědělo 13,3% učitelek.

Všechny učitelky si uvědomují vlivy, které na vývoj dítěte současném světě působí (otázka č.5).

Z výsledků dále vyplývá, že učitelky nemají v 25% zcela jasnou představu pojmu „potřeba“ (otázka č.6). Jedná se převážně o začínající učitelky. 96,7% dotazovaných respondentek nepracuje striktně podle žádného modelu potřeb a vychází z potřeb uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Podle modelu potřeb předškolního dítěte, Z. Matějčka a J. Langmeiera, pracují 3,3% učitelky (otázka č. 7). Všechny dotazované učitelky uvádějí, že se jim daří na 100% naplňovat obecně lidské potřeby dětí. V 80% uvádějí, že vývojové potřeby dětí naplňují v rozsahu 80–90% a individuální potřeby dětí se jim daří naplňovat v rozsahu 70–80% (otázka č. 8). Děti, jejichž individuální potřeby je náročné uspokojit, se dle výsledků vyskytují v počtu 1–4 děti ve třídě u 45% dotazovaných učitelek, 5–10 dětí ve třídě u 28,3% dotazovaných učitelek, polovinu dětí ve třídě udávají 3,3% učitelky a rovněž tak většinu dětí ve třídě 3,3% učitelky ze speciální třídy. Náročnost spatřují v individuální péči a uspokojování individuálních potřeb všech dětí při vysokém počtu dětí ve třídě. Shodně uvádějí, že děti s hyperaktivitou, neklidné, netrpělivé a impulzivní, na sebe strhávají pozornost na úkor ostatních dětí a zužují tak prostor pro potřeby ostatních dětí. Z uvedených odpovědí nevyplývalo, že by uspokojování individuálních potřeb dětí bylo

ovlivněno věkovým složením skupiny dětí. 20% dotazovaných učitelek uvádí, že nemá ve třídě žádné děti, jejichž individuální potřeby by bylo náročné uspokojit (otázka č.9).

Z výsledků dále vyplývá, že 96,7% dotazovaných respondentek nepracuje striktně podle žádného modelu potřeb a vychází z potřeb uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Podle modelu potřeb předškolního dítěte, Z. Matějčka a J. Langmeiera, pracují 3,3% učitelky. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 41,7% učitelek nemá čas a možnost se každý den věnovat každému dítěti dle jeho individuálních potřeb. Jako důvod uvádějí přímo a shodně příliš vysoký počet dětí ve třídě. 40% dotazovaných respondentek zvolilo možnost odpovědi „spíše ne“. 18,3% učitelek zvolilo odpověď „spíše ano“. Možnost „ano“ neuvedla žádná z dotazovaných respondentek (otázka č.10). Z uvedených odpovědí vyplývá, že učitelky mají zcela jasnou představu, jak potřeby dětí v mateřské škole uspokojovat a celkově se v 81,7% se shodují, že vysoký počet dětí ve třídě neumožňuje učitelce věnovat stejnou individuální péči každému dítěti a uspokojovat plně vývojové a individuální potřeby všech dětí.

Z výše uvedených výsledků vyplynulo, že přesnější obraz uspokojování potřeb dětí v současné mateřské škole, by podalo přímé pozorování práce jednotlivé učitelky. V dotazníku byla opomenuta otázka, zda učitelky volí způsob práce skupinový či spíše frontální. Nedostatek času a možností může pramenit z nevhodné nebo tradiční organizace práce. Lze sledovat, že učitelky si uvědomují změny, které přinesl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ale nechápou, že změny se týkají nejen proměny vztahu k dítěti, ale i způsobu práce. Nabízí se úvaha nad možnými alternativními pedagogickými přístupy, které lze přijmout jako inspiraci. Východiska k možným způsobům řešení pedagogických problémů lze hledat v alternativním pedagogickém směru Marie Montessori, Waldorfské pedagogice, v projektu Zdravá mateřská škola či ve vzdělávacím programu Začít spolu. Je zcela zřejmé, že je nutno zvážit co přijmout a co odmítnout jako neúčelné, vzhledem k podmínkám dané mateřské školy.

### 3.6 Vyhodnocení empirického šetření

Z šetření rodinné anamnézy je zcela patrné, že děti mají tytéž netypické projevy i v rodinném prostředí svých nejbližších. Z rozhovoru s rodiči vyplývá, že rodiče se snaží víceméně o demokratickou výchovu svých dětí a většina rodičů se shoduje na snaze chránit dítě před negativními vlivy současné doby. Z každodenního kontaktu s dítětem a jeho rodiči, z pozorování spontánních her a aktivit dítěte, z interakce dítěte ve skupině dětí lze sledovat nejen zmíněné negativní vlivy, ale spíše znaky výchovy liberální. Rodiče se shodují, že se dítěti věnují v rámci svých časových možností. Většina z nich si uvědomuje nedostatek času na dítě a nedůslednost ve výchově dítěte. Sami přiznávají pocity tlaku, stresu a únavy z uspěchané současné doby.

Netypické projevy dětí lze považovat za vrozené dispozice, které u dětí bylo možné pozorovat i generace nazpět. Dříve byly pouze příležitosti k projevům chování jiné než dnes. Je třeba brát v potaz, že dítě je soustavně zahlcováno širokou škálou podnětů než generace dětí před desítkami let. Vstřebává množství informací, které jsou charakteristické pro současnou dobu civilizačních technických vymožeností. V důsledku může vzniknout dojem, že jsou rozumově vyspělejší než generace dětí před nimi. U dětí v současné mateřské škole lze zaznamenat určitou akceleraci v psychickém vývoji a zároveň lze sledovat, že současné děti jsou v něčem stejně tak vyspělejší jako nezralé. Netypické projevy mohou být dítěti zdrojem problémů a nepochopení, které v důsledku může vést k neuspokojování základních citových potřeb dítěte. Spouštěcí mechanismus projevu dítěte nelze popsat žádnými všeobecně platnými rysy, proto je třeba ho chápat jako specifický pro zážitek daného okamžiku dítěte, kdy se spouštěcím momentem může stát jakýkoliv smyslový vjem – pohled, zvuk, osoba, situace, místo, příhoda, určitý předmět. U některých dětí se může stát podnětem k projevu spojení několika faktorů současně a tyto nelze nikterak vysvětlit. V dětských kresbách a verbálních projevech dítěte jsou zcela patrné typické znaky dítěte předškolního věku. Kresbu dítěte pokládáme za přirozený vyjadřovací prostředek dítěte, jehož prostřednictvím se dítě snaží zachytit skutečnost a svůj obraz světa. Každé dítě má své specifické projevy, zvláštnosti a individuální potřeby, které lze pokládat za odraz současné doby. Tyto nelze zjednodušovat, zobecňovat ani bagatelizovat. Netypický projev dítěte lze chápat jako vrozenou dispozici, která může, ale nemusí být nutně



reakcí na neuspokojené potřeby. Spíše naopak. Neuspokojené citové potřeby dítěte mohou být důsledkem necitlivé reakce učitelky na netypický projev dítěte. Dítě má potřebu se o daný vnitřní prožitek podělit. Touží po důvěře, přijetí a naslouchání. Netypické projevy některých dětí v současné mateřské škole lze chápat jako výzvu pro uspokojení psychické potřeby skutečné akceptace, empatie, autenticity a aktivního naslouchání.

### **3.7 Zhodnocení hypotéz**

Práce vychází z hypotéz:

1. Předpoklad, že učitelky mateřských škol respektují potřeby dětí tak, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Podhypotéza:

Předpoklad, že učitelky mají jasnou představu, jak naplňovat potřeby dětí v mateřské škole.

2. Předpoklad, že určitá skupina dětí v současné mateřské škole reaguje na běžné podněty netypickými projevy.

Podhypotéza:

Předpoklad, že souhrn některých netypických projevů v současné mateřské škole je charakteristický pro děti, které bývají označovány jako tzv. indigové děti.

#### **K první hypotéze**

Na základě získaných poznatků a porovnání výsledků bylo zjištěno, že učitelkám se v 80% nedaří plně uspokojovat vývojové a individuální potřeby všech dětí v mateřské škole (otázka č. 8) Výzkumné šetření prokázalo, že učitelky v 81,7% spíše nemají čas a možnost se každý den věnovat dítěti dle jeho individuálních potřeb (otázka č. 10). Tím je vyvrácena první hypotéza. Výsledky prokázaly, že začínající učitelky nemají v 25% zcela jasnou představu o pojmu potřeba, přesto většina učitelek má jasnou představu jak potřeby dítěte uspokojovat. Tím je podhypotéza potvrzena částečně.

Vzhledem k tomu, že první hypotéza byla vyvrácena a podhypotéza byla potvrzena pouze částečně, pak celkově byla první hypotéza vyvrácena.

### K druhé hypotéze

Empirickým šetřením bylo zjištěno, že určitá skupina dětí v současné mateřské škole reaguje na běžné podněty netypickými projevy. Tím byla potvrzena druhá hypotéza. Výsledky empirického šetření potvrzují, že souhrn některých netypických projevů je charakteristický pro děti, které bývají označovány jako tzv. indigové děti. Tímto zjištěním byla potvrzena i podhypotéza.

## 3.8 Diskuse

Vycházíme z poznatku, že potřeby mají děti v různé míře a uspokojování jejich potřeb je založeno na individuálním přístupu. Empirické šetření prokázalo u některých dětí v současné mateřské škole jevy, které z pohledu vývojové psychologie, v souvislosti s typickou fantazií předškolního věku, nelze pokládat za přijatelné reliabilní skutečnosti. V současné době neexistuje jediná hodnověrná psychologická studie, která by prokazovala spirituální potřeby v předškolním věku dítěte a o jejíž výsledky by se bylo možno opřít. Je třeba brát v úvahu, že v důsledku rozvoje vědy a techniky se vývoj naší společnosti obrací v duchu tradiční západní kultury, spíše k materialistickému pojetí světa. Vlivem demokratických změn ve společnosti a otevření se světu po roce 1989, k nám začaly pronikat východní filosofie, které pokládají duchovní vývoj za vrozenou, evoluční schopnost každého jedince a spiritualitu chápou jako přirozenou a samozřejmou dimenzi lidského života.

Vypozorované projevy u dětí lze chápat jako subjektivní specifické prožitky, kterým děti mnohdy samy nerozumí a o které mají potřebu se podělit.

Říčan uvádí (2007, str.11,13,14), že v současné době se „zdůrazňuje existence nenáboženské spirituality“. Sleduje, že v našem sociokulturním prostředí je zcela patrný fenomén spirituálního hledání, touha jedince po přesvědčivé niterní duchovní zkušenosti. V pramenech minulosti lze sledovat, že již před sto lety Jung upozorňoval na to, že.. „z hlubin kolektivního nevědomí vytryskne nová spiritualita v originální, dosud netušené podobě“ (tamtéž, str.63).

Steiner na počátku 20. století, ve svých teoriích o výchově dítěte nastiňuje, že novodobá kultura nám přiblížila mnohé přírodní jevy, věda dosáhla mimořádných

výsledků v poznání tělesné stránky člověka, ale tím více se od prapodstaty člověka vlastně vzdaluje (1993, str. 23).

Oba výše zmínění psychologové Jung i Steiner, měli od dětství záhadné obrazy ve snech, vize, o kterých mlčeli. Uvědomovali si svou odlišnost a jejich nadsmyslové zkušenosti měly později vliv na celý jejich další život a práci (In: Haškovec, Miller, 2004; Steiner, 1991).

Ke spiritualitě novověku Palouš (1990, str.47) uvádí: „*Vše co člověka převyšuje..například tucha, je pro pozitivní vědu tabu, neb je to nevědecké a zpátečnické*“. Informuje nás o důsledcích tichých a nepostřehnutelných spirituálních proměn v souvislosti se znovuoobjevením starých pravd, které byly kdysi potlačeny a zneváženy (tamtéž, str.66).

Podle dostupného zdroje se nová spiritualita začala formovat v 90. letech 20. století a je poučenou variací na spiritualitu 60. let. Spojuje západní a východní nauky, v jejichž základech stojí nespokojenost s civilizačním vývojem, s psychickým odcizováním lidí, s narušeným životním prostředím, s velkým technologickým pokrokem v čele s rozmachem výpočetní techniky. V důsledku politických změn po letech nesvobody zaznamenává vlnu paranormálních jevů a vědeckých objevů na poli kvantové fyziky, které popírají hmotnou objektivní realitu a vyzdvihují opět ducha a propojenost všech věcí. Nová duchovnost ruší dogmata a klade otázky po skutečné povaze věcí, podporuje znovu zvažování starých nejzákladnějších pravd. Opouští představu, že lidstvo chápe všechno, co potřebuje. Uvědomuje si svět jako celek. Odklání se od tradičního pojetí Boha. Tohoto vidí jako Jednotu či Celek. Pojem Bůh ztotožňuje s pojmy Láska, Jednota, Pravda, Změna. Nedělí jevy na světské a duchovní, dobré a zlé, nikoho nesoudí, nic nepovažuje za nejhorší a nejlepší, vyznává neustálou proměnlivost a relativitu, uznává svobodu individuální cesty. Cílem nové spirituality je sjednocení lidstva ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Nov%C3%A1\\_spiritualita](http://cs.wikipedia.org/wiki/Nov%C3%A1_spiritualita)).

Palouš (1990, str. 55,56), poukazuje na skutečnost, že proměna duchovní atmosféry se týká i vědy samotné, kterou lze zaznamenat zvláště v exaktních a přírodních vědách. Uvádí, že: „*Věda objevuje nové skutečnosti, což samo vyžaduje odlišný způsob nahlížení na svět a nový způsob vnímání. Člověk nemůže být vševědoucí. Věda znovu objevuje vědeckými postupy to, co dříve s opovržením odmítala jako nevědecké*“.

Poukazuje na nutnost přijmout, že *„úplný popis skutečnosti je pro člověka nemožný, že některé aspekty skutečnosti musíme nechat uniknout, chceme-li se dostat k jiným“*.

Prekopová (1993, str.130), sleduje, že životní podmínky v rozvinuté průmyslové společnosti a duch doby, do níž se dítě narodí a musí se s ní vyrovnat, kladou stále větší nároky. Říká, že.. *„tím, že jsme postavili podmínky technokratické kultury výš než naše city, jsme se odcizili instinktivnímu poselství“*.

Pelcová (2001), hovoří o škole jako o instituci, která dítěti především formuje představy o světě. Ve výchově spatřuje nejvýznamnější lidské konání jakožto formování lidské identity. Její Vzorce lidství sledují moc i bezmocnost výchovy. *„To podstatné vědění se totiž člověku nedostává zvenčí, ale z nitra“* (Svatý Augustinus, tamtéž, str.46).

Scheler se domnívá, že místo člověka v kosmu, pro stále rostoucí množství věd, které se zabývají člověkem platí, že *„daleko více podstatu člověka zakrývají, než aby ji objasňovaly“* (tamtéž, str. 108,109).

Říčan (2007, str.30), poukazuje na skutečnost, že moderní psychologie *„vznikla v ostré ideologické opozici proti teologii ve snaze osvobodit poznání lidské duše od matoucích prekonceptů“*. Dodává, že se vztah mezi pojmy náboženství a spiritualita nepodařilo vyjasnit z důvodu ideologického odborného sporu a většina učebnic psychologie tyto zmiňuje pouze okrajově nebo vůbec (tamtéž, str. 11, 12, 13).

Některé projevy dětí mohou pramenit k nepochopení. Neuspokojování jejich základních citových potřeb v důsledku označujeme jako deprivaci. Projevy a důsledky citového strádání mohou mít různé podoby provázené zástupnými problémy od stavů úzkosti až po nápadné nežádoucí chování.

Koukolík, Drtilová (1996), označují deprivantství jako poruchu chování, jejíž projevy lze pozorovat nejvýrazněji v citové a hodnotové oblasti. Chování deprivantů kladou do souvislosti s vývojem soudobé společnosti. Citové vazby od raného dětství považují za prvotní předpoklad pro vývoj emocionality dítěte. Důsledky citové deprivace v raném věku označují jako vzpouru deprivantů.

Koukolík (In: Informatorium, únor, 2007, str. 6,7), hovoří o tom, jak působí současná „televizní“ doba na vývoj dítěte. Je přesvědčen, že *„děti do tří, možná až do pěti let by televizi neměly sledovat vůbec. Jejich mozek není schopen informace z televize dobře zpracovat“*. Je v zásadě i proti sledování pořadů bez násilného obsahu do třetího roku dítěte, z důvodu ohrožení roztržitého mechanismu pozornosti.

Poukazuje na skutečnost, že mateřství, obecněji rodičovství se v současné době ocitá ve značné krizi.

Z šetření rodinné anamnézy vyplynuly pravděpodobné podmínky, v nichž vývoj dítěte probíhá. Lze předpokládat, že zmíněné důsledky dynamiky současného života by měla kompenzovat dětem mateřská škola, ve které děti tráví v průměru 8–9 hodin denně.

Změny, které přinesl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jsou dosti zásadní. Za klíčovou lze považovat proměnu současného pojetí předškolního vzdělávání a proměnu vztahu k dítěti. Tento stanovuje povinnosti učitelky, které vyplývají z pedagogické činnosti. K těmto náleží individuální přístup, analýza vývojových a individuálních potřeb dítěte, samostatnost, flexibilita, akceptace, autenticita, empatie, aktivní naslouchání. Přijetí a pochopení změn lze podmínit osobnostními vlastnostmi každé učitelky a ochotě změnit zaběhnuté stereotypy. Výsledky výzkumu ukazují, že ve sledovaných mateřských školách působí v převaze učitelky s 20ti a víceletou praxí.

K situaci v předškolním vzdělávání nás informuje předsedkyně Moravského svazu předškolní výchovy M.Truksová (In: Učitelské noviny, 46/2008, str.18). Uvádí, že při vysokých počtech dětí mají učitelky obrovský nárůst administrativy. Různé typy hodnocení, evaluace, plány, výstupy vyplývající z každodenní činnosti, pedagogická diagnostika každého dítěte, příprava na další den, účast na poradách, školeních a dalším vzdělávání. Hluboké finanční podhodnocení práce učitelky vidí jako příčinu skutečnosti, že *„Do praxe absolventky středních pedagogických škol téměř nenastupují. Buď jdou studovat na vysokou školu, nebo po maturitě odcházejí mimo obor. Vysokoškolsky vzdělané absolventky jdou pracovat do jiných typů školských institucí, kde je jejich platové zařazení podstatně vyšší a zdaleka nemusejí vytvářet takové množství písemných materiálů“*. Dodává, že může dojít k situaci, kdy v mateřských školách bude pracovat kdokoli namísto kvalifikované učitelky.

Výsledky výzkumného šetření prokazují, že učitelky si uvědomují faktory, které mají vliv na vývoj dítěte v současném světě. Jednoznačně se shodují se v tom, že vysoký počet dětí ve třídě omezuje možnost individuální péče o dítě. Mizí čas pro komunikaci s dítětem, rozmlouvání s ním o jeho pocitech a prožitcích. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje podmínky, na nichž je

založena osobnostně orientovaná předškolní výchova. Uspokojování rozdílných potřeb dětí vyžaduje soustavné citlivé pozorování dítěte. Podmínky pro naplňování individuálních potřeb dítěte v současné mateřské škole nelze z pohledu praxe pokládat za zcela vyhovující.

V roce 2009 byl realizován celorepublikový výzkum v mateřských školách (In: Učitelské noviny, 6/2010). Jeho cílem bylo zjistit podmínky pro realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v současných mateřských školách a zároveň sledoval jak se učitelky v současnosti cítí ve své profesi. Z výsledků vyplývá, že učitelky práce s dětmi těší, ale vysoký počet dětí ve třídách jim neumožňuje naplňovat potřeby dětí v současné mateřské škole podle svých představ. Z 49% cítí nadměrnou odpovědnost, z 51% únavu a z 35,7% nedocenění své práce. Výsledky výzkumu ukazují, že učitelky i přes velmi kvalitní pedagogický dokument, za který Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pokládají, nemají přes veškerou snahu vhodné podmínky pro individuální přístup a s ním související uspokojování individuálních potřeb všech dětí v současné mateřské škole (příloha č.4).

Hledání odpovědí na otázky, jaké jsou projevy dané potřeby dítěte vede k zamyšlení. Odkud přicházejí podněty k odchylkám ve vývoji a chování dětí, jaké jsou příčiny stále se zvyšujícího počtu hyperaktivních dětí v mateřských školách. Odkud pramení příčiny netypických projevů některých dětí, jejichž přítomnost v dětském společenství přináší nové situace, nové výzvy k zamyšlení se nad možnými příčinami a možnostmi jak reagovat na projevy dětí tak, aby byly jejich potřeby uspokojeny. Odpovědi lze hledat v souvislosti s vývojem celé naší společnosti, s vývojem každého z nás.

### **3.9 Závěr**

Rozpad mnoholetého společenského systému přinesl do naší demokratické společnosti řadu změn, se kterými se mnohdy sami nedovedeme vypořádat.

Osobnostně orientovaná předškolní výchova staví do středu zájmu dítě s jeho potřebami a prožitky. Uspokojování potřeb dítěte pokládáme za zcela zásadní, neboť předurčuje jakým se dítě stane člověkem. Tělesnou, duševní a sociální pohodu dítěte v prostředí mateřské školy pokládáme za nezbytnou podmínku pro harmonický rozvoj

dětské osobnosti. Předškolní věk pokládáme za citlivé období, kdy se formuje charakter a základní lidské vlastnosti, kdy se vytváří hodnoty a postoje k životu.

Nelze s určitostí tvrdit ani vyvracet, zda příchodem moderní vědy a průmyslového věku byla realita života zúžena na materiální, hmatatelné a měřitelné aspekty bytí, a tím byla spiritualita jedince v jakékoliv podobě vytěsněna z moderního vědeckého nahlížení na svět. Některé závěry nejsme schopni na základě empirie ničím doložit. Vlastní empirické šetření prokázalo jevy, které nezapadají do naší dosavadní koncepce a jejich charakter lze z vědeckého pohledu pokládat za spekulativní. Tyto lze chápat jako výzvu hledat hlubší odpovědi na otázky, které se před námi objevují.

### **Závěrečná poznámka**

Odpovědi na otázky potřeb dětí v současné mateřské škole můžeme hledat společně s dětmi i v sobě samých. Budeme-li si s dětmi vzájemně s láskou skutečně naslouchat, možná uslyšíme, co nám naše děti chtějí říci, a nebudou se muset cítit jako vidoucí v zemi slepých.

*„Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné“*

(Exupéry, 1972, str. 79).

## 4 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Knihy

- 1 Atwater, P. M. H.: Nové generace dětí a vzestup pátého světa. Praha, Pragma 2005. ISBN 978-80-7349-071-3.
- 2 Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- 3 Bowers, B.: Jaké barvy je tvá aura? Praha, Eminent 2001. ISBN 80-7281-165-7.
- 4 Bruceová, T.: Předškolní výchova. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- 5 De-Saint Exupéry.: Malý princ. Praha, Albatros 1972. 4.vydání.
- 6 Fromm, E.: Mít nebo být? Praha, Naše Vojsko 1994. ISBN 80-206-0469-3.
- 7 Gruneliusová, E., M.: Výchova v raném dětském věku. Přerov, Baltazar 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- 8 Havlínová, M. a kol.: Zdravá mateřská škola. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- 9 Hazuková, H., Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy I. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- 10 Hehenkamp, C.: Fenomén indigové barvy. Olomouc, Fontána 2001. ISBN 80-7336-174-4.
- 11 Hehenkamp, C.: Indigové děti. Bratislava, Eugenika 2008. ISBN 978-80-8100-013-3.
- 12 Helus, Z.: Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha, SPN 1973. 1. vydání.
- 13 Helus, Zdeněk: Osobnost a její vývoj. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2003. ISBN 80-7290-125-7
- 14 Jung, C. G.: Mandaly . Obrazy z nevědomí. Brno, Nakladatelství Tomáše Janečka 2004. ISBN 80-85880-34-2.
- 15 Komenský, J. A.: Informatorium školy mateřské. Praha, SPN 1964.
- 16 Kopřiva, P.; Nováčková, J. ; Nevolová, D. ; Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Kroměříž, Spirála 2007. ISBN 80-901873-7-4.
- 17 Kořátková, S.: Dítě a mateřská škola. Praha, Grada 2008. ISBN 978 -80- 247-1568- 1.



- 18 Koukolík, F. ; Drtilová, J.: Vzpoura deprivantů. Praha, Makropulos 1996. ISBN 80–901776–8–9.
- 19 Langmeier, J.; Langmeier, M.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie s úvodem do neurofyzologie. Praha, Nakladatelství H ÁH 1998. ISBN 80–860–22–37–4.
- 20 Langmeier, J.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydání. Praha, Grada 2006. ISBN 80–247–1284–9.
- 21 Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují. Praha, Portál 1994. ISBN 80–7178–006–5.
- 22 Matějček, Z.: Prvních 6 let ve vývoji dítěte. Praha, Grada 2005. ISBN 80–247–0870–1.
- 23 Millarová, S.: Psychologie hry. Praha, Panorama 1978. 1. vydání
- 24 Opravilová, E.: Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství. Liberec. Technická Univerzita 2002. ISBN 80–7083–656–3.
- 25 Opravilová, E.: Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte). Liberec. Technická Univerzita 2004. ISBN 80–7083–786–1.
- 26 Opravilová, E.; Kropáčková, J.: Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky. Praha, Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80–7290–251–2.
- 27 Palouš, R.: Světověk. Praha, Vyšehrad 1990. ISBN 80–7021–051–6.
- 28 Pelcová, N.: Vzorci lidství. Praha, nakladatelství ISV 2001. ISBN 80–85866–64–1.
- 29 Pelikán, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha, Karolinum 2007. ISBN 978–80–7184–569–0.
- 30 Platon: Gorgias o síle slova a mravnosti. Praha 1994, vydání 2.přehlédnuté.
- 31 Prekopová, J.: Empatie. Vcítění v každodenním životě. Praha, Grada 2004. ISBN 80–247–0672–5.
- 32 Prekopová, J.: Neklidné dítě. Praha, Portál 1994. ISBN 80–7178–019–7.
- 33 Říčan, P.: Cesta životem. Praha, Panorama 1990. První vydání. ISBN 80–7038–078–0.
- 34 Říčan, P.: Psychologie náboženství a spirituality. Praha, Portál 2007. ISBN 978–80–7367–312–3
- 35 Sharma, S. : Reiki. Praha, Alternativa 2002. ISBN 80–85993–69–4.
- 36 Sheldreake, R.: Teorie morfické rezonance. Nová věda o životě. Praha, Elfa 2002. ISBN 80–86439–03–8.

- 37 Svobodová, E.: Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha, Raabe 2007. ISBN 80-86307-39-5.
- 38 Steiner, R.: Výchova ke svobodě. Praha, Baltazar 1991. ISBN 80-900307-2-6
- 39 Steiner, R.: Výchova dítěte a metodika vyučování. Praha, Baltazar 1993. ISBN 80-900307-9-3.
- 40 Vágnerová, M.; Valentová, L.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha, Karolinum 1991, ISBN 80-7066-384-7.
- 41 Vágnerová, M.: Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku. Liberec, Technická Univerzita 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- 42 Woitinas, S.: Indigové děti , nová generace dětí. Hranice, Fabula 2004. ISBN 80-86600-19-X.

### **Slovníky**

- 43 Geist, B.: Psychologický slovník. Praha, Vodnář 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- 44 Haškovec, V.; Miller, O.: Galerie génů aneb kdo byl kdo. Praha, Albatros 2004. ISBN 80-00-01517-X.
- 45 Klimeš, L.: Slovník cizích slov. Praha, SPN – Pedagogické nakladatelství, a. s. 2005. ISBN 80-7235-272-5.
- 46 Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J.: Pedagogický slovník, Praha, Portál 1995. 2. rozšířené a přepracované vydání.

### **Dokumenty**

- 47 Smolíková, K. a kol.: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha, VÚP 2004, ISBN 80-87000-00-5.
- 48 Práva dítěte v dokumentech, Praha, Temis 1998.

### **Časopisy**

- 49 1 Koukolík, F.: Děti napodobují televizní násilí. Informatorium 3-8, XIV. ročník, 2007, č.2, str. 6-7.
- 50 Prekopová, J.: Dětem i dospělým chybí hlubina lidské bezpečnosti. Informatorium 3-8, XVI. ročník, 2009, č.5, str. 8-9.
- 51 Syslová, V.: Dodržujeme zásady pohybu dětí? Informatorium 3-8, XIII. ročník, 2006, č.3, str.15.

52 Truksová, M.: K situaci v předškolním vzdělávání, Učitelské noviny, ročník 111, 2008, č. 46, str. 18.

53 Veselá, J.: Mají mateřské školy odpovídající podmínky pro realizaci RVP PV? Učitelské noviny, ročník 113, 2010, č. 6, str. 17–18.

### **Webové adresy**

54 <http://www.novinky.cz/clanek/144393>.

55 <http://www.novinky.cz/clanek/94224>.

56 <http://www.starchchildascension.org/starchild/>.

57 <http://natura.baf.cz/natura/2004/6/20040603html>.

58 <http://www.metagifted.org/topics//metagifted/indigo/>.

59 [http://cs.wikipedia.org/wiki/Nov%C3%A1\\_spiritualita](http://cs.wikipedia.org/wiki/Nov%C3%A1_spiritualita).

60 [http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigo%C3%A9\\_d%C4%B9](http://cs.wikipedia.org/wiki/Indigo%C3%A9_d%C4%B9).

61 <http://kmen.uhk.cz/kmen/dvpp/clanky/LMD%20nebo%20ADHD.html>.

62 <http://archiv.newton.cz/ln/2005/11/26/5efa4229c9439ed0d0c9033b815a298e.asp>.

### **Další zdroje**

63 Rozhovor s neurofyziologem z Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Mudr. Petrem Zachem, nad možnými projevy dětí v současné mateřské škole, v lednu 2010.

64 Rozhovor s psychologem PhDr. J.Habrem nad možnými projevy dětí v současné mateřské škole, v únoru 2010.

## 5 SEZNAM PŘÍLOH

- 1 Příspěvek Bohdany Jarošové o tzv. indigových dětech. Lidové noviny, listopad 2005
- 2 Program kina Světozor k 2. ročníku multikulturního festivalu Pražské brány, Film Indigo
- 3 Formulář dotazníku pro učitelky mateřských škol.
- 4 Příspěvek Jany Veselé o výsledcích výzkumu podmínek mateřských škol pro realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Učitelské noviny, č.6, 2010